# La universidad popular del siglo XXI

Boaventura de Sousa Santos

# La universidad popular del siglo XXI

Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM
Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global

**La universidad popular del siglo XXI**

Primera edición
Lima, agosto de 2006







Cuidado de la edición: Raúl Huerta Bayes

Foto de carátula: Taller «El futuro del Foro Social Mundial: Relaciones de Poder y Estrategias de Transformación» del Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global y el Network Institute for Global Democratization en el Foro Social Mundial Policéntrico 2006 en Caracas, tomado por Roxana Crisologo y Teivo Teivainen.

ISBN: xxx
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: xx

Impreso en Perú
*Printed in Peru*

# CONTENIDO

CAPÍTULO 2
LA UNIVERSIDAD POPULAR DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

# PREFACIO

El nuevo libro de Boaventura de Sousa Santos tiene como centro de su reflexión la universidad, es decir, una de las instituciones fundamentales en la construcción de esa fabulosa ingeniería social que denominamos modernidad. En efecto, si bien ella precede al despunte y desarrollo de la modernidad, es en este período cuando alcanza la hegemonía y la legitimidad que, según el autor, están actualmente en crisis.

La primera universidad de América Latina, la Universidad Mayor de San Marcos, se creó en el siglo XVI, pero fue durante los siglos XVIII y XIX cuando este tipo de centros adquirió una importancia significativa para la formación de las elites de los procesos independentistas y de consolidación nacional. A comienzos del siglo XX, varias instituciones latinoamericanas protagonizaron un proceso de democratización y reforma que acompañó al surgimiento y protagonismo de los sectores medios en estas nuevas sociedades. El Manifiesto de Córdoba, la culta provincia mediterránea de la Argentina, escrito por la «Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica», en junio de 1918, comienza con un llamado a la «República libre», apelando a borrar las ataduras de la dominación monárquica y monástica y a conquistar las libertades aún no conseguidas. Es el comienzo –anuncia– de una revolución, el momento de empezar a vivir «una hora americana».

Esa «hora americana» constituyó una de las tantas resistencias de los jóvenes latinoamericanos a los diversos modos de dominación que soportaron estos territorios durante todo el siglo XX. Mientras se consolidaba un modelo de universi-

dad basado en el conocimiento disciplinar y –como señala Santos– con un proceso de producción relativamente descontextualizado en relación con la sociedad, la mayoría de los estudiantes luchaba por un acceso democrático y por establecer articulaciones fructíferas con la comunidad.

La universidad conseguida –de excelencia pero aislada–, así como las sociedades receptoras –desiguales pero aún con mecanismos de integración–, desde fines de los setenta, mutaron en los escenarios de esta globalización de economías abiertas y sociedades excluyentes. Tanto los Estados nacionales como las universidades fueron fuertemente estigmatizados y el «mercado», como mecanismo y como dispositivo ideológico, apareció como alternativa y «única salida».

Este libro presenta una reflexión acerca de lo ocurrido en estos nuevos tiempos con la institución universidad. El profesor de Sousa Santos nos desafía a pensarla en el contexto de los grandes cambios globales y también en las posibilidades que se abren a partir de ellos. Esta última propuesta constituye un interesante reto para quienes hemos dedicado gran parte de nuestra vida al trabajo universitario: pensar que «la universidad perdida» no es posible de recuperar, pero que sí es imaginable construir otra en las antípodas de la que diseña para nosotros el Banco Mundial.

Estas páginas nos revelan todos los mecanismos por los cuales las universidades públicas se irán mercantilizando, convirtiéndose en un servicio de alta rentabilidad, como propone la Organización Mundial del Comercio, y transnacionalizándose como mercado universitario. Nos ofrecen, además, una lectura crítica de las ideas clave que son usadas como argumentos «progresistas» para llevar a cabo estos cambios: la «sociedad del conocimiento» y «de la información». Un aspecto interesante para nosotros, los latinoamericanos, es descubrir que estos dispositivos van operando en las universidades de todo el mundo, aunque en algunos países o bloques regionales, como la Unión Europea, los mecanismos de cambio pudieron funcionalizarse para lograr objetivos propios.

Cabe preguntarse qué ha sucedido en las universidades latinoamericanas. Las políticas del Banco Mundial, sujetas a créditos, programas especiales, etcétera, estuvieron en el centro de la escena. Sus recomendaciones más generalizadas se referían a la autonomía, la democracia y la gratuidad que caracterizaron la etapa anterior y que, según «sus expertos», limitan la posibilidad de una modernización de la institución. Proponen organizar el trabajo académico basándose en la evaluación por «eficiencia» (con indicadores cuantitativos) y promover una investigación cada vez más dependiente de agencias, con objetivos prioritarios que fragmentan los espacios universitarios y los vinculan a las grandes corporaciones. Como lo demuestra De Sousa Santos, el ahogo presupuestario fue el mecanismo decisivo para alcanzar tales cambios sin demasiadas resistencias: autoridades, profesores e investigadores salieron a buscar recursos al mercado y, en muchos casos, a arancelar estudios de grado o posgrado.

No obstante las políticas tendientes a la mercantilización y deslegitimación de la universidad, Santos destaca el pasaje contradictorio e interesante que se produce desde el conocimiento «universitario» hacia el que él denomina «pluriuniversitario» y que cuestiona en profundidad al de la etapa anterior. Si el conocimiento «universitario» era disciplinar, homogéneo, desarrollado en sistemas jerarquizados con autonomía de los investigadores –lo que se traducía en irresponsabilidad social de sus resultados–, el «pluriuniversitario» es contextual, aplicado, heterogéneo y con tendencia a ser productivo en sistemas abiertos, menos perennes y desarrollado en organizaciones flexibles y con menos jerarquizaciones. «La sociedad deja de ser una interpelación de la ciencia para ser ella sujeto de interpelación a la ciencia», sintetiza el autor.

Y en este cambio, o mejor dicho en esta transición, es donde Boaventura de Sousa Santos centra la factibilidad de una construcción universitaria diferente. En efecto, nos sugiere que en esa contextualización se puede elegir una

articulación mercantil o una conexión comunitaria. Los investigadores tienen ahora condiciones institucionales para optar por un trabajo fructífero y necesario en el espacio de las comunidades, organizaciones solidarias, movimientos sociales. Desde esta apertura, se puede aprovechar para trabajar por «otro mundo posible» (utilizando la consigna del Foro Social Mundial), donde millones de seres humanos construyen sociedades al margen de los dictámenes del mercado y con novedades en el nivel de la organización política.

Pero, llegado a este punto, me interrogo acerca de las fuertes restricciones macroinstitucionales en la opción por una «pluriuniversidad» que desconoce y cuestiona la mercantilización. Me pregunto si es posible, considerando la vigente hegemonía neoliberal (y a pesar de los intentos de muchos gobiernos de América Latina de modificarla), construir una universidad consciente de la situación que atravesamos, producir científicos críticos de una ciencia irresponsable y articular los conocimientos científicos con otros saberes sociales desde una posición de legitimación y respeto.

En la universidad argentina, por ejemplo, los convenios con el sector privado se expandieron en pocos años de un modo exponencial. Aparecieron posgrados de «agronegocios» financiados por los beneficiarios de esta expansión. Así, los grandes productores sojeros y la empresa Monsanto «invierten» grandes sumas en las facultades de agronomía. Monsanto, cuestionada por su falta de ética en todo el mundo, financia anualmente premios que otorga el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), desconociendo las recomendaciones contrarias que ha hecho la Comisión Nacional de Ética de la Secretaria de Ciencia y Técnica. En ese marco institucional, el acompañamiento y apoyo desde nuestra propia generación de conocimientos a los sectores que sufren las consecuencias de la expansión sojera (desplazamiento violento de sus tierras, intoxicación con glifosato, etc.) y que construyen sus propios mundos, es

más un acto de firme voluntad política académica que una acción reconocida por la institución.[1]

Esta posición algo escéptica en relación con la situación universitaria de mi país no debe conducir a pensar que estoy en desacuerdo con el autor acerca del *¿qué hacer?*, es decir, con la fuerte apuesta para lograr quebrar las inercias neoliberales en el espacio universitario. Muchos seguimos tenazmente trabajando y formando recursos en esta línea de pensamiento crítico y es necesario poner todo el empeño y la creatividad para poder contribuir a un cambio. No obstante, como muchas veces escuché del propio autor –y esta obra lo atestigua– también hay que crear y apoyar nuevas instituciones. La segunda parte del libro se refiere precisamente a esta iniciativa.

En efecto, la propuesta de creación de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales reconoce como antecedentes experiencias de universidades populares pero muestra un excedente de sentido, que es lo que importa resaltar. A mi juicio, los fundamentos del proyecto que nos acerca este libro ponen de relieve los límites que tanto los movimientos sociales como el mundo intelectual afín a ellos presentan en el campo de lo que definiré vagamente como «otra política posible». Los límites, diría Santos, para la reinvención de la emancipación social.

Y, precisamente, esa vaguedad en definir qué entendemos por política de emancipación, sus aspectos constitutivos, sus códigos, sus sentidos identificatorios, tiene que ver en buena parte con una falta de lenguaje común en el que se construye la política cuando es tal, cuando tiene la potencia de modificar disruptivamente la gramática del poder. Vague-

1 Planteo el ejemplo del sector agrario porque es el que más conozco por mi trabajo, pero esto ocurre igualmente en espacios relacionados con cualquier esfera económica y con las vastas organizaciones de sectores excluidos, como desocupados, trabajadores informales, etcétera. Y también con los movimientos ambientalistas, cuyos miembros se quejan por la falta de apoyo de las universidades regionales o por el apoyo técnico de

dad que pone al descubierto las dificultades para poder construir ese significante vacío (en términos de Laclau, 1996) que permita resignificar el conjunto de las acciones y otorgarles potencia. Para los que proyectan la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, y sobre todo para el profesor Santos, la clave para comenzar el trabajo es la traducción cultural como construcción de las equivalencias entre prácticas y reflexiones, que tienen origen y se desarrollan en culturas diversas. No es todo, pero es un paso primordial de suma urgencia.

Existen universidades que se han construido fuera de los moldes de las viejas instituciones y que cumplen importantes funciones dentro de los movimientos sociales o en algunas regiones con experiencias políticas y económicas muy interesantes. Mencionemos como ejemplo: la Universidad de la Tierra, en Oaxaca, México (ligada al esfuerzo de comunidades autónomas, de intelectuales y artistas); la Universidad Trashumante de San Luis, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo y la recientemente creada Facultad Libre de Rosario (vinculada al municipio socialista de la ciudad ribereña de Santa Fe), todas ellas en la Argentina; y, por último, la ya conocida y valorada Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador. Todos estos establecimientos están localmente ubicados, articulados con determinados movimientos o experiencias territoriales, etcétera, mientras que la UPMS es –creo no equivocarme– la única que se plantea una cobertura transescalar (De Sousa Santos, 2006) y nos ubica frente a varios desafíos a la vez: la interdisciplinariedad, la superación de teoría y práctica social y, sobre todo, el encuentro de intelectuales, líderes y miembros de los movimientos en esa compleja tarea de traducción cultural.

En síntesis, este trabajo es el resultado de las reflexiones de un gran pensador de nuestro tiempo acerca de la institución universitaria y nos ofrece no sólo los aspectos clave para comprender nuestro «malestar universitario» actual sino

la posibilidad de construir un nuevo espacio que, como actores, nos desafía a enfrentar las novedades del siglo XXI. Novedades creadas y por crear, que la vieja y pesada tradición de la universidad y del «conocimiento científico» disciplinar desconocen, aferrándose a una modernidad agotada y a una globalización mercantilizada y autoritaria cuya hegemonía está radicalmente cuestionada. En «nuestra América», este libro invita al pensamiento crítico, a la creación de redes de debate y a otorgar a la nueva Universidad Popular de los Movimientos Sociales nuestros mejores esfuerzos y aportes.

NORMA GIARRACCA
INSTITUTO GINO GERMANI
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

## BIBLIOGRAFÍA

ABOITES, Hugo
1996 «Banco Mundial y Universidad: el fin de la autonomía, el comienzo del nuevo co-gobierno», ponencia presentada en la Reunión de Análisis de las Ciencias, la Educación y la Cultura, Cuernavaca, México.

LACLAU, Ernesto
1996 *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.

MANIFIESTO DE CÓRDOBA
1918 Reforma Universitaria: La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Ed. por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA).

SANTOS, Boaventura de Sousa
2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*, Buenos Aires, CLACSO-Facultad de Ciencias Sociales (en prensa).

CAPÍTULO 1

# La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*

* Traducido por Ramón Moncada Cardona (Bogotá, Colombia, septiembre de 2004), del original en portugués: «A universidade no século XX. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade».

# INTRODUCCIÓN

Hace precisamente diez años que publiqué un texto sobre la universidad, sobre sus crisis y sus desafíos correspondientes al final del siglo XX. El texto se titulaba «De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas» y fue publicado como parte de mi libro *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*[1]. En ese texto identificaba las tres crisis a las que se enfrentaba la universidad. La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las elites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la

1 Versión portuguesa: Porto, Afrontamento, 1994, Sao Paulo, Cortez Editora, 1995.

contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

En aquel trabajo analizaba con algún detalle cada una de las crisis y el modo como estaba siendo abordada cada una de ellas por la universidad, especialmente en los países centrales. Mi análisis se centraba en las universidades públicas; mostraba que la universidad, lejos de resolver sus crisis, se había puesto en el papel de evitar que estas se profundizaran descontroladamente, recurriendo para ello a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se trataba de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas sociales e institucionales exteriores (dependiente) y sin perspectivas de mediano o de largo plazo (inmediatista).

¿Qué sucedió en estos diez últimos años? ¿Cómo caracterizar la situación en la que nos encontramos? ¿Cuáles son las posibles respuestas a los problemas que enfrenta la universidad en nuestros días? Intentaré responder a estas preguntas en el texto que sigue.

En la primera parte, procederé al análisis de las transformaciones recientes en el sistema de educación superior y del impacto de estas en la universidad pública. En la segunda parte, identificaré y justificaré los principios básicos de una reforma que permita a la universidad pública responder creativa y eficazmente a los desafíos a los que se enfrenta en este inicio del siglo XXI.

# Parte I
# LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Se ha cumplido, más allá de lo esperado, el pronóstico que hice hace diez años. A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar la atención y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía también que la concentración en la crisis institucional podría llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también.

Es necesario entonces investigar el porqué de todo esto.

La concentración en la crisis institucional fue fatal para la universidad y esto se debió a una pluralidad de factores, algunos ya evidentes en el inicio de la década de los noventa, y otros que ganaron mucho peso en el transcurso de la misma década. La crisis institucional era y es, desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado. Esta dependencia no fue problemática mientras que la universidad y sus servicios fueron entendidos inequívocamente como un bien público que, por lo tanto, correspondía al Estado asegurar. De manera semejante a lo que pasa con el sis-

tema judicial, donde la independencia de los tribunales no es puesta en discusión por el hecho de ser financiados por el Estado. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con la justicia, el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional.

Aunque esta crisis existía desde antes, en esta década se ahondó. Puede decirse que en los últimos treinta años, en la mayoría de los países, la crisis institucional de la universidad fue provocada o inducida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas. Las causas y las consecuencias variaron de país a país[2].

En los países que vivieron dictaduras a lo largo de las tres últimas décadas, la inducción de la crisis institucional de la universidad tuvo dos razones: la de reducir la autonomía de la universidad hasta el punto máximo y hasta la eliminación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico[3], y la de poner la universidad al servicio del proyectos modernizantes autoritarios, abriendo al sector privado la producción del bien público de la universidad y obligando a la universidad pública a competir en condiciones desleales en el emergente mercado de los servicios universitarios. En los

---

2 En el caso de Brasil, el proceso expansionista de la industrialización, casi totalmente presente en el endeudamiento externo, entre 1968 y 1979, condujo sobre todo después de 1975, a una profunda crisis financiera cuyos efectos se volvieron particularmente graves a partir de 1981-1983 y se prolonga hasta hoy. La crisis financiera del Estado repercutió en forma brutal en la universidad pública, al mismo tiempo que aumentó la demanda social por la expansión de la educación básica.

3 En el caso de Brasil es discutible hasta qué punto la dictadura militar afectó la autonomía universitaria –sobre todo en comparación con lo sucedido en Chile y Argentina– y si afectó uniformemente a lo largo de todo el período que duró la dictadura.

países democráticos, la inducción de la crisis estuvo relacionada con esta última razón, especialmente a partir de la década de 1980, cuando se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo. En los países que pasaron en este período de la dictadura a la democracia, la eliminación de la primera razón (control político de la autonomía) fue frecuentemente invocada para justificar la bondad de la segunda (creación de un mercado de servicios universitarios). En estos países, la afirmación de la autonomía de las universidades se dio al mismo tiempo con la privatización de la educación superior y el incremento de la crisis financiera de las universidades públicas. Se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los Ministerios de Hacienda y Educación. Así, con el paso de la dictadura a la democracia, insospechadas continuidades avanzaron subrepticiamente entre las rupturas manifiestas.

La inducción de la crisis institucional por la vía de la crisis financiera, acentuada en los últimos veinte años, es un fenómeno estructural resultante de la pérdida de prioridad de la universidad pública entre los bienes públicos producidos por el Estado[4]. El hecho de la crisis institucional entendida como un asunto ligado a la crisis financiera no significa que sus causas se reduzcan a ésta. Por el contrario, hay que preguntarse por las causas de la crisis financiera. El análisis de estas revelará que la persistencia de la crisis institucional

4 No quiero con esto ser entendido como suscriptor de una teoría conspiratoria del Estado contra la universidad pública. Verificada la pérdida de prioridad –lo que basta como argumento para lo que explico– hay que averiguar los factores que llevaron a la universidad a perder la partida en la lucha por los fondos del Estado en un contexto de mayor competencia, provocada por la reducción global de los fondos y por el aumento de las demandas sociales.

fue el resultado de que se condensaran en ella el agravamiento de las otras dos crisis, la de hegemonía y la de legitimidad. En este campo hubo nuevos desarrollos a lo largo de los diez últimos años y esto es lo que paso a indicar.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80. En la universidad pública esto significó, que las debilidades institucionales antes identificadas –que no eran pocas– en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas contrarias y de algunos gestos reformistas, subyace a este primer embate del neoliberalismo la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario[5].

El modo salvaje y desregulado como emergió y se desarrolló este mercado, es la prueba de que había en su favor una opción de fondo. Y la misma opción explicó la descapitalización y desestructuración de la universidad pública en favor del emergente mercado universitario con transferencias

5 Como mostraré adelante, la idea de irreformabilidad de la universidad tiene una parte de verdad que viene desde hace tiempo. En el caso portugués (que en ese entonces también era el caso brasileño) la reforma de la Universidad de Coimbra, llevada a cabo por el Marqués de Pombal en 1772 fue hecha «desde afuera» por la comprensión que el marqués tenía de que la universidad debía entregar el corporativismo. Nunca se reformaría por sí sola. Las universidades crean inercias como cualquier otra institución y por eso son dotadas de un valor social –relacionado con la producción de conocimiento que fácilmente sobrepasa el valor real (en términos de producción y de productividad) del conocimiento efectivamente producido por algunos de los universitarios–.

de recursos humanos que algunas veces configuraron un marco de acumulación primitiva por parte del sector privado universitario a costa del sector público[6].

En algunos países había una tradición de universidades privadas sin fines lucrativos, que habían asumido con el tiempo funciones semejantes a las públicas; gozaban y gozan de un estatuto jurídico híbrido entre lo privado y lo público. También ellas fueron objeto de la misma competencia por considerar que su naturaleza no lucrativa no permitía su expansión. La opción fue entonces la mercantilización de la universidad. En este proceso identifico dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad. Se trata de un fenómeno nuevo. Es cierto que la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo, hasta matricial, porque es visible desde el inicio en las universidades europeas medievales. Después de la segunda guerra mundial se tradujo en formación al nivel de postgrado de estudiantes de los países periféricos y semiperiféricos en las universidades de los países centrales y en tiempos más recientes asumió otras formas (por ejemplo, alianzas entre universidades de diferentes países), algunas de ellas de orientación comercial. En los últimos años, sin embargo, avanzó hacia una nueva profundización. La nueva transnacionalización es

6 En el caso de Brasil, este proceso se aceleró con el sistema privilegiado de jubilaciones del sector público que facultaba a los profesores universitarios para jubilarse precozmente (millares de ellos antes de completar los 50 años) y, como consecuencia «migrar» hacia una universidad privada.

mucho más amplia que la anterior y su lógica, al contrario de aquella, es exclusivamente mercantil.

Los dos procesos que marcan la década –la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad. Sobre las formas me referiré más adelante. En cuanto a los niveles, es posible distinguir dos. El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en si misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la universidad como bien público.

Veamos cada uno de los pilares de este vasto proyecto político educativo en curso.

### *La descapitalización de la universidad pública*

La crisis de la universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en

la semiperiferia del sistema global. En los países centrales la situación es diferente. En Europa, donde con excepción de Inglaterra, el sistema universitario es casi totalmente público, la universidad pública ha tenido en general, poder para reducir el ámbito de la descapitalización, al mismo tiempo que ha podido desarrollar la capacidad para generar ingresos propios del mercado. El éxito de esta estrategia depende en buena medida del poder de la universidad pública y sus aliados políticos para impedir el surgimiento significativo del mercado de las universidades privadas. En España, por ejemplo, esa estrategia tuvo éxito hasta ahora, pero en Portugal fracasó totalmente. Sin embargo, se debe tener en cuenta que a lo largo de la década, emergió en casi todos los países europeos un sector privado no universitario destinado al mercado del trabajo. Este hecho llevó a las universidades a responder con la modificación estructural de sus programas y con el aumento en la variedad de estos. En Estados Unidos, donde las universidades privadas ocupan el tope de la jerarquía, las universidades públicas fueron inducidas a buscar fuentes alternativas de financiación en el mercado, conjuntamente con fundaciones, a través del aumento de los costos de las matrículas. Hoy en algunas universidades públicas norteamericanas el financiamiento estatal llega tan sólo al 50% del presupuesto total[7].

En la periferia, donde la búsqueda de ingresos alternativos en el mercado o fuera de él es virtualmente imposible, la crisis logra proporciones catastróficas. Obviamente que los males venían de atrás, pero se agravaron mucho más en la ultima década con la crisis financiera del Estado y los programas de ajuste estructural. Un documento de la Unesco

7 Este fenómeno asume diversas formas en otros países. Por ejemplo en Brasil y en Portugal comienzan a proliferar fundaciones con estatuto privado pero creadas por las mismas universidades públicas para generar ingresos a través de la venta de servicios, algunos de los cuales (cursos de especialización) compiten con los que se deben prestar gratuitamente. Tales ingresos son utilizados en ocasiones para completar los pagos salariales.

de 1997 acerca de la mayoría de las universidades en África, relataba un cuadro dramático de carencias de todo tipo: colapso de las infraestructuras, ausencia casi total de equipamiento, personal docente míseramente remunerado, y por eso, desmotivado y propenso a la corrupción, poca o nula inversión en investigación. El Banco Mundial diagnosticó de modo semejante la situación y la declaró irremediable. Incapaz de incluir en sus cálculos la importancia de la universidad en la construcción de los proyectos de país y en la creación de pensamiento crítico y de largo plazo, el Banco entendió que las universidades africanas no generaban suficiente «retorno». Consecuentemente, le impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo que el mercado global de educación superior le resolviera el problema de la universidad. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos[8].

El caso de Brasil es representativo del intento de aplicar la misma lógica en la semiperiferia y por ser bastante conocido me disculpo de no describirlo[9]. Basta mencionar el estudio del Banco Mundial de 2002, en donde se asume que no se van a (es decir, que no deben) aumentar los recursos públicos para la universidad y que por eso la solución está en la ampliación del mercado universitario, combinado con la reducción de costos por estudiantes (que sirve entre otras cosas, para mantener la presión sobre los salarios de los docentes) y con la elimi-

8 La política del Banco Mundial para la educación superior en África tuvo varias vertientes. Una de ellas fue la creación de institutos politécnicos antigeneralistas, orientados a la formación profesional; la otra consistió en concebir el trabajo universitario exclusivamente como trabajo docente sin espacio para la investigación. El supuesto es que el Sur no tiene condiciones para producción científica propia ni las tendrá a mediano plazo. De aquí se concluye que el Sur no tiene derecho a tener producción científica propia. Acerca de la universidad en África con especial incidencia en Angola ver Kajibanga, 2000.

9 En la defensa de la universidad pública en Brasil se ha destacado Marilena Chaui, Cfr, por último Chaui, 2003.

nación de la gratuidad de la educación pública, tal como está empezando a ocurrir ahora en Portugal[10].

Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado. El desarrollo de la educación universitaria en los países centrales, durante los 30 o 40 años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se apoyó por un lado en las conquistas de la lucha social por el derecho a la educación, manifiestas en la democratización del acceso a la universidad, y por otro lado, en los imperativos de la economía que exigía una mayor calificación de la mano de obra en los sectores clave de la industria. La situación se alteró significativamente a partir de mediados de la década de los 70 con la crisis económica que se instaló. A partir de entonces se generó una contradicción entre la reducción de la inversión pública en la educación superior y la intensificación de la competencia entre empresas, presente en la búsqueda de innovación tecnológica y por lo tanto, en el conocimiento técnico-científico que la hacía posible, y en la necesidad de formación de una mano de obra altamente calificada.

En lo que respecta a las exigencias de mano de obra calificada, la década de 1990 reveló otra contradicción: por un lado, el crecimiento de la mano de obra calificada ligada a la economía basada en el conocimiento y por otro lado, al crecimiento explosivo de un empleo con bajísimo nivel de calificación. La globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación o la dualidad de los mercados de trabajo entre países y al interior de cada país. Por otro lado, permitió que tanto el *pool* de mano de obra calificada como el pool de mano de obra no calificada pudiesen ser reclutados globalmente, la primera, predominantemente a través de la fuga de cerebros (*brain drain*) y de la subcontratación (*outsourcing*) de servi-

10 Esto lo revela, en el caso de Brasil, el hecho de que el gobierno central no hizo ningún esfuerzo para expandir el gasto en la educación superior en la década de 1990, lo que coincide con la creación de universidades públicas en ese mismo período por parte de muchos gobiernos de estados brasileños (Ceará, Bahía, y más recientemente Río Grande del Sur).

cios técnicamente avanzados; la segunda predominantemente a través de la deslocalización de las empresas y también a través de la inmigración muchas veces clandestina. La disponibilidad global de mano de obra calificada hizo que la inversión de los países centrales en la universidad pública bajara de prioridad y se volviera más selectiva en función de las necesidades del mercado. En este campo emergió otra contradicción entre la rigidez de formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado. Esta contradicción fue transformada mediante la creación de sistemas no universitarios por módulos; y por la presión para acortar los períodos de formación no universitaria y volver así la formación más flexible y transversal; y finalmente, mediante la educación permanente. A pesar de las soluciones ad hoc, estas contradicciones continuaron agudizándose enormemente en la década de los 90 con un impacto desconcertante en la educación superior; la universidad, de creadora de condiciones para la competencia y para el éxito en el mercado, se transformó por sí misma gradualmente en un objeto de competencia, es decir, en un mercado.

Este traspaso del límite en la presión productivista desvirtúa la universidad, llegando inclusive a vaciar sus objetivos más inmediatos de cualquier preocupación humanista o cultural. Es el caso de la educación permanente que se ha reducido a la educación para el mercado permanente. Del mismo modo, la mayor autonomía que fue concedida a las universidades no tuvo como objetivo preservar la libertad académica, sino crear condiciones para que las universidades se adaptaran a las exigencias de la economía[11].

En el mismo proceso, con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la

11 Como nada sucede según determinaciones férreas, las universidades públicas podían ver en este proceso una oportunidad para liberarse del endurecimiento administrativo en el que se encontraban (y se encuentran) pero no lo hicieron por estar marcadas por el corporativismo inmovili-

ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical. La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores[12]. Todo esto en nombre de la ideología de la educación centrada en el individuo y en la autonomía individual. En Australia, desde 1989 los estudiantes universitarios financian un cuarto de los gastos anuales con su formación, y en 1998 Inglaterra sustituyó el sistema de becas de estudio por el de préstamos. El objetivo es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provocaba. A su vez, en algunos países centrales las alteraciones demográficas de los últimos treinta años han contribuido también al ablandamiento de la presión democrática para el acceso a la universidad[13]. En Europa domina hoy la idea de que entramos ya en un período de postmasificación, una idea con la cual también se pretende legitimar la mercantilización. En algunos países europeos menos desarrollados, la presión por el acceso continúa, pero es, de algún modo, reducida por los bloqueos al ingreso a la universidad, especialmente en la educación media.

Este es el caso de Portugal donde la tasa de abandono de educación media es una de las más altas de Europa.

### *La transnacionalización del mercado universitario*

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como dije, este proyecto está articulado con la reducción del

zante que se aprovecha de la hostilidad del Estado para no hacer lo que sin ella tampoco haría.

12 Una cuestión distinta es saber cual es la calidad de ciudadanía cuando sólo los hijos de las clases altas tienen el privilegio de acceder a la educación gratuita como ha sido en el caso de Brasil.

13 El caso de Brasil es emblemático de la presión opuesta.

financiamiento público pero no se reduce a él. Otros factores igualmente decisivos son: la desregulación de intercambios comerciales en general, la defensa cuando no la imposición de la solución mercantil por parte de los agentes financieros multilaterales; y la revolución en las tecnologías de información y comunicación especialmente el enorme incremento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte.

Por tratarse de un desarrollo global, alcanza a la universidad como un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas[14]. Por esta razón, las desigualdades entre universidades del Norte y universidades del Sur se agravan enormemente.

Las inversiones mundiales en educación ascienden a 2000 billones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Es por esto que es un área atractiva y de gran potencial para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Desde el inicio de la década de 1990, los analistas financieros han llamado la atención para el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI. Los analistas de la empresa de servicios financieros Merril Lynch consideran que el sector de la educación tiene hoy características semejantes a las que tenía la salud en los años 1970: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja. El crecimiento del capital educativo ha sido exponencial y las tasas de rentabilidad están entre las más altas: 1000 libras esterlinas invertidas en 1996 valían 3405 en el 2000, o sea, una valorización del 240%, enormemente superior a la tasa

14 Entiendo por Norte en este texto a los países centrales o desarrollados, así se encuentren en el Norte geográfico o en el Sur geográfico como sucede con Australia y Nueva Zelanda. Por contraposición, el Sur es el conjunto de los países periféricos y semiperiféricos.

de valorización del índice general de la bolsa de Londres, el FTSE: 65% (Hirtt, 2003: 20). En el 2002, el Fórum EUAOCDE concluyó que el mercado global de la educación se estaba transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios.

Las ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo son las siguientes:

1. Vivimos en una sociedad de la información[15]. La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no sólo contribuyen para el aumento de la productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
2. La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad; cuanto más elevado sea el capital humano, mayor es su capacidad para transferir capacidades cognitivas y aptitudes en los constantes procesos de reciclaje a los que obliga la nueva economía.
3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras –sociedad de la información y economía basada en el conocimiento– y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores.

15 Como es fácil apreciar, todas estas ideas traducen el mundo a la luz de la realidad de los países centrales. Por ejemplo, la fractura digital entre el Norte y el Sur muestra que el modo como vive la gran mayoría de la población mundial, no tiene nada que ver con la sociedad de la información.

4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional y político pedagógico que domina a las universidades públicas. Este paradigma no permite: que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre «los operarios de la enseñanza» sea el estímulo para la flexibilidad y la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores; la selectividad en la búsqueda de los nichos de consumo (léase reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido.
5. Frente a esto, el actual paradigma institucional de la universidad ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que estas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad. El beneficio (concesión, privilegio) dado a las universidades privadas se traduce en una más fácil adaptación de ellas a las nuevas condiciones e imperativos.

Son estas las ideas que orientan la reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial y más recientemente para la idea de reconversión de este en banco del conocimiento[16]. Son ellas también las que estructuran el Acuerdo

---

16 Muchas de estas ideas no son originarias de los *think tanks* del Banco Mundial. La importancia que el Banco asume en este campo en los países periféricos y semiperiféricos reside en el modo como sintetiza estas ideas y las transforma en condicionamientos de ayuda para el «desarrollo». Ver también Mehta, 2001.

General sobre Comercio de Servicios (GATS) en el área de la educación, actualmente en negociación en la Organización Mundial de Comercio, a lo que haré mención más adelante. La posición del Banco Mundial en el área de la educación es tal vez de las más ideológicas que este ha asumido en la última década (y no han sido pocas) porque tratándose de un área donde todavía no dominan interacciones no mercantiles, la embestida no puede basarse en un mero lenguaje técnico como el que impone el ajuste estructural. La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización.

El celo reformista del Banco dispara en todas las direcciones donde identifica las deficiencias de la universidad pública y en ellas, uno de los principales objetivos es la posición de poder de los docentes. La libertad académica es vista como un obstáculo a la empresarialización de la universidad y a la responsabilidad de la universidad ante las empresas que pretenden sus servicios. El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados. El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas on line. En concordancia con esto, los países periféricos y semiperiféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, reducción del financiamiento al sector público y creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación

superior privada como complemento esencial de la educación superior pública[17].

La transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo de largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso. Desde el año 2000, la transnacionalización neoliberal de la universidad ocurre bajo la égida de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS)[18]. La educación es uno de los doce servicios comprendidos en este acuerdo y el objetivo de este es promover la liberalización del comercio de servicios a través de la eliminación, progresiva y sistemática, de las barreras comerciales. El GATS se transformó en poco tiempo en uno de los temas más polémicos de la educación superior, comprometiendo políticos, universitarios y empresarios. Sus defensores ven en él la oportunidad para ampliar y diversificar la oferta de educación y los modos de transmitirla de tal forma que se hace posible combinar ganancia económica con mayor acceso a la universidad. Esta oportunidad se basa en las siguientes condiciones: fuerte crecimiento del mercado educativo en los últimos años; un crecimiento apenas obstaculizado por las barreras nacionales; difusión de medios electrónicos de enseñanza y aprendizaje; necesidades de mano de obra calificada que no son aún satisfechas; aumento de movilidad de estudiantes, docentes y programas; inca-

---

17 En el Brasil, en el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de Educación a través del Programa de Recuperación y Ampliación de los Medios Físicos de las Instituciones de Educación Superior en alianza con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES) abrió una línea de financiamiento de cerca de 750 millones de reales para instituciones de educación superior, con recursos procedentes de préstamo del Banco Mundial. Estos recursos fueron canalizados en gran parte para las universidades privadas. Desde 1999, el BNDES prestó 310 millones de reales a las universidades privadas y apenas 33 millones a las universidades públicas (universianet.com e información personal de Paulino Motter).

18 Sobre el GATS ver por ejemplo Knight, 2003.

pacidad financiera de los gobiernos para satisfacer la creciente demanda de educación superior. Este es el potencial del mercado que el GATS planea realizar mediante la eliminación de las barreras al comercio en esta área.

El GATS diferencia cuatro grandes modos de oferta transnacional de servicios universitarios mercantiles: oferta transfronteriza; consumo en el extranjero; presencia comercial y presencia de personal.

*La oferta transfronteriza* consiste en la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor. En ella se incluye educación a distancia, aprendizaje on line, universidades virtuales. Aunque es ahora un mercado pequeño tiene un alto potencial de crecimiento. Una cuarta parte de los estudiantes que siguen, desde el extranjero, cursos en universidades australianas, lo hacen a través de Internet. Tres grandes universidades norteamericanas (Columbia, Stanford y Chicago) y una inglesa (London School of Economics) formaron un consorcio para crear la Cardean University que ofrece cursos por Internet en el mundo entero.

*El consumo en el extranjero* consiste en la provisión del servicio a través del movimiento transnacional del consumidor. Esta es actualmente la gran línea de desarrollo de la transnacionalización mercantil de la universidad. Un estudio reciente de la OCDE calcula que este comercio valía en 1999, 30 billones de dólares. En el inicio de 2000, 514 mil extranjeros estudiaban en los Estados Unidos, más del 54 % oriundos de Asia; sólo la India contribuía con 42 mil estudiantes. En esta área como en cualquier otra es reveladora la asimetría Norte/Sur. En el año lectivo de 1998-1999, apenas 707 estudiantes norteamericanos estudiaban en la India.

La tercer área es la *presencia comercial* y consiste en que el productor privado de educación superior establece sucursales en el extranjero con el fin de vender ahí sus servicios. Están en este caso los puntos focales o campus satélites de grandes universidades globales y el sistema de franquicia contratado con instituciones locales. Esta es un área

de gran potencial y es la que más directamente choca con las políticas nacionales de educación, toda vez que implica el sometimiento de estas a reglas internacionales acordadas para la inversión extranjera.

Finalmente, la *presencia de personal* consiste en la deslocalización temporal en el extranjero de proveedores de servicios en un determinado país, sean ellos profesionales o investigadores. Esta es un área para la cual se prevé un gran desarrollo futuro dada la creciente movilidad de profesionales.

La amplitud del proyecto de mercantilización de la educación está latente aún en este gran ámbito: educación primaria, secundaria, superior, de adultos y otras. Esta última categoría residual es importante porque es aquí donde se incluye la transnacionalización de servicios, como exámenes de lengua extranjera, inscripción de estudiantes y evaluación de cursos, programas, docentes y estudiantes.

No voy a entrar en estos detalles de aplicación del GATS, aplicación que está sujeta a tres principios: la nación más favorecida, tratamiento nacional y acceso al mercado; de ser aplicados, especialmente el segundo, significaría el fin de la educación como un bien público[19]. Es cierto que están previstas excepciones que son posibles negociaciones y que la liberación del comercio educativo será progresiva. Pero el proceso esta ya en curso y es imparable.

El GATS está descrito como un acuerdo voluntario, toda vez que sean los países quienes decidan los sectores que aceptan estar sujetos a las reglas del acuerdo y a definir su calendario de aplicación. Como es sabido, en esta área así como ha sucedido en otras, los países periféricos y semiperi-

19 En el momento en que los Estados Unidos tuvieran que garantizar la libertad de acceso al mercado universitario en calidad de igualdad para los inversionistas extranjeros y nacionales, todos los condicionamientos políticos definidos por la idea del bien público nacional serían vulnerables, especialmente por parte de los inversionistas extranjeros que verían en ellos, obstáculos para el libre comercio internacional.

féricos serán fuertemente presionados para que asuman compromisos en el ámbito de este acuerdo y muchos de ellos serán forzados a través de los programas de ajuste estructural y otros afines, impuestos por Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por los países acreedores o donantes.

El GATS se está transformando en una condicionalidad más y por eso es tan polémico. Será entonces importante ver la manera cómo los países están reaccionando con el GATS. Datos recientes muestran que la mayoría de los países no han asumido todavía compromisos en el área de educación superior. Cuatro de los países más periféricos del mundo (Congo, Lesoto, Jamaica y Sierra Leona) asumieron compromisos incondicionales. Imposibilitados de desarrollar por sí solos la educación superior, le entregan esa tarea a los proveedores extranjeros. Los Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia son los más entusiasmados con los beneficios del GATS por razones totalmente opuestas a las anteriores, pues son los países más exportadores de mercancías universitarias y como tal son los que tienen más para ganar con la eliminación de las barreras comerciales de este mercado educativo internacional. De los 21 países que ya asumieron compromisos en el área de educación superior, son ellos tres, los únicos que ya presentaron propuestas de negociación.

La Unión Europea (UE) asumió algunos compromisos pero con limitaciones y reservas. La estrategia de la UE está basada en la idea de que las universidades europeas no están por ahora preparadas para competir en buenas condiciones (o sea, en condiciones lucrativas) en el mercado transnacional de la educación superior. Es necesario defenderlas y prepararlas para competir. Es este el sentido político de las declaraciones de las reuniones en las universidades de la Sorbona y de Bolonia, y de las reuniones de seguimiento que continuarán para este propósito. El objetivo es crear un espacio universitario europeo, que pese a las especificidades de cada país –que es necesario mantener en lo posible– debe tener

reglas comunes en cuanto a estructuras curriculares, sistemas de certificación y de evaluación, etc., con el fin de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores al interior de la UE y de garantizar coherencia a la oferta europea cuando se lance de forma más avanzada a la transnacionalización. Esta estrategia, aunque sea defensiva, comparte de modo general los objetivos de la transnacionalización del mercado universitario y por esta razón ha recibido protestas de las asociaciones de universidades europeas y las asociaciones de docentes. Estas asociaciones piden a los países europeos que no asuman ningún compromiso en el ámbito del GATS y proponen como alternativa que sean reducidos los obstáculos a la transnacionalización de la educación (comercial o no comercial) a través de convenios y agendas bilaterales o multilaterales, pero fuera del régimen de política comercial.

Entre los países semiperiféricos, cito el caso de Sudáfrica por ser un caso que ilustra bien los riesgos del GATS. Sudáfrica ha asumido una posición de total reserva con relación al GATS: se rehúsa a suscribir compromisos comerciales en el área de educación e incita a otros países a hacer lo mismo. Se trata de una posición significativa toda vez que Sudáfrica exporta servicios educativos para el resto del continente. Propone hacerlo en el marco de acuerdos bilaterales y de mutuo beneficio para los países comprometidos, y justamente fuera del régimen de política comercial. Esta condicionalidad de beneficio y de respeto mutuo está ausente de la lógica del GATS y por esto es rechazado, un rechazo, sin embargo, asentado en la experiencia de la oferta extranjera de educación superior y de la política del Banco Mundial que la apoya, la cual según los responsables de la educación de Sudáfrica ha tenido efectos devastadores en la educación superior del continente. La oposición al GATS se basa en la idea de que este rechaza cualquier consideración que no sea comercial y con esto hace inviable cualquier política nacional de educación que asuma la educación como bien público y que la ponga al servicio de un proyecto de

nación[20]. Un ejemplo dado por el propio Ministro de Educación de Sudáfrica, profesor Kader Asmal, en un comunicado al Portfolio Committee on Trade and Industry de Sudáfrica el 4 de mayo de 2004, ilustra esto mismo. Es sabido que con el final del apartheid, Sudáfrica lanzó un amplísimo programa contra el racismo en las instituciones de educación que tuvo entre sus principales objetivos a las llamadas «universidades históricamente blancas», un programa que incluye multiplicidad de acciones y entre ellas de acción afirmativa en el acceso. La lucha antirracista es así una parte central del proyecto de nación que subyace en las políticas educativas. Es en este plano que el Ministro de Educación da como ejemplo de conducta inaceptable el hecho de que una institución extranjera pretenda instalarse en Sudáfrica recibiendo específicamente estudiantes de las clases altas y particularmente estudiantes blancos. Explicó así el Ministro: «como pueden imaginar, puede ser mucho más profundo el impacto de estas agendas en nuestros esfuerzos para construir una educación superior no racista en Sudáfrica» (Asmal, 2003: 51).

## *Del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario*

Los desarrollos de la última década ponen desafíos mucho más exigentes a las universidades y específicamente a la universidad pública; la situación es casi de colapso en muchos países periféricos y es difícil en los países semiperiféricos e inclusive en los países centrales, aunque en estos haya mayor capacidad de maniobra para resolver los problemas coyunturales. Además, hay problemas estructurales que son identificables globalmente. La expansión y transnacionalización del mercado de servicios universitarios de los últimos años ha contribuido decisivamente para el aumento de esos

20 Otros países africanos se han distinguido en la defensa de proyectos nacionales de educación e investigación; Senegal, por ejemplo.

problemas, aunque no sean la única causa. Algo más profundo ocurrió, y solo eso explica que la universidad, a pesar de continuar siendo una institución, por excelencia, del conocimiento científico, haya perdido la hegemonía que tenía y se haya transformado en un objetivo fácil de la crítica social. En la última década comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad y las alteraciones prometen ser profundas hasta el punto de transformar las concepciones que tenemos de conocimiento y de sociedad. Como dije, la comercialización del conocimiento científico es el lado más visible de estas alteraciones. Pienso sin embargo, que a pesar de su gran espectro, ellas son la punta del iceberg y que las transformaciones en curso tienen un sentido contradictorio y las implicaciones son múltiples y son, inclusive, de naturaleza epistemológica.

El conocimiento universitario –o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo ethos universitario– fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción

de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido.

La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. A lo largo de la última década se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo. Llamo a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario[21].

Al contrario del conocimiento universitario descrito en el párrafo anterior, el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretender resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia.

Esta contraposición entre estos dos modelos de conocimiento contiene la exageración propia de los tipos o modelos

21 Michael Gibbons y otros (1994) llamaron a esta transición como el paso de un conocimiento de modo 1 hacia un conocimiento de modo 2.

ideales; en la realidad, los conocimientos producidos ocupan lugares diferentes a lo largo del continuum entre los dos polos extremos, algunos más cercanos al modelo universitario y otros más próximos al modelo pluriuniversitario. Esta heterogeneidad no solamente desestabiliza la especificidad institucional actual de la universidad sino que interpela también la hegemonía y la legitimidad de esta, en la medida en que la obliga a evaluarse por criterios discrepantes entre si[22].

El conocimiento pluriuniversitario ha tenido su concretización más consistente en las alianzas universidad-industria, y por lo tanto, bajo la forma de conocimiento mercantil. Especialmente en los países centrales y semiperiféricos el contexto de aplicación ha sido también no mercantil, dándose en el ámbito cooperativo y solidario, a través de alianzas entre investigadores y sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos sociales especialmente vulnerables (inmigrantes ilegales, desempleados, pacientes crónicos, ancianos, portadores de sida, etc.), comunidades populares, grupos de ciudadanos críticos y activos. Es un amplio conjunto de usuarios que va desarrollando una nueva y más intensa relación con la ciencia y la tecnología y por eso exige una mayor participación en su producción y en la evaluación de sus impactos. En los países pluriétnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la tábula rasa que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo eso obliga al conocimiento

22 Como resulta claro en el texto, el paso del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario ha ocurrido en los países centrales y más selectivamente en los países periféricos. Pero no excluyo que algunas universidades de los países periféricos hayan producido su propia versión del conocimiento pluriuniversitario antes de haberse transformado como modelo que sigue al conocimiento universitario.

científico a confrontarse con otros conocimientos y exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las instituciones que lo producen y por lo tanto, también a las universidades. A medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación.

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión hiperprivatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como coproductoras del conocimiento científico; una presión que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, una presión hiperpública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes[23]. Esta contraposición, entre una presión hiperprivada y una presión hiperpública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de esta; una fractura traducida en desorientación y táctica, reflejada sobre todo en una cierta parálisis disfrazada de actitud defensiva resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y de la

23 En este campo, se debe tener en cuenta el papel decisivo de los medios de comunicación. Sin embargo, las relaciones entre la universidad y los medios merecen una reflexión detallada, que no es tratada en este texto.

libertad académica. La inestabilidad causada por el impacto de estas presiones contrapuestas crea un *impasse* donde se torna evidente que las exigencias de mayores cambios van frecuentemente acompañadas de mayores resistencias al cambio.

## *¿El fin de proyecto de nación?*

El tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario es un proceso mucho más amplio que la mercantilización de la universidad y del conocimiento producido por ella. Es un proceso más visible hoy en los países centrales aunque esté presente también en los semiperiféricos y periféricos, en los que ha tenido lugar a lo largo de las dos últimas décadas; se trata de otra transformación altamente desestabilizadora para la universidad, una transformación que, estando relacionada con la globalización neoliberal, no tiene dimensiones económicas ni se reduce sólo a la mercantilización de la universidad. Es por el contrario, una transformación eminentemente política.

En estos países, la universidad pública –y el sistema educativo en su conjunto– estuvo siempre ligada a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar. Eso fue muy evidente en las universidades de América Latina en el siglo XIX, en el caso de Brasil en el siglo XX, en la situación de las universidades Africanas y de varias asiáticas, y del mismo modo en la India después de la independencia a mediados del siglo XX. Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido –para el que fue frecuentemente necesario emprender guerras de delimitación de fronteras– dotado de un sistema político considerado adecuado para promover la lealtad de los ciudadanos con el Es-

tado y la solidaridad entre los ciudadanos en tanto nacionales del misma país; una nación donde se busca vivir en paz, pero también en nombre del cual se puede morir. Los estudios humanísticos, las ciencias sociales y muchas veces también las ciencias naturales fueron orientados para dar consistencia al proyecto nacional, crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para su concretización. En los mejores momentos, la libertad académica y la autonomía universitaria fueron parte integrante de tales proyectos, aunque los criticaran severamente. Este compromiso fue tan profundo que en muchos casos se transformó en una segunda naturaleza de la universidad, a tal punto que cuestionar el proyecto político nacional llevó consigo a cuestionar la universidad pública. La defensa reactiva ha dominado a la universidad, especialmente como respuesta a las crisis financieras, pero parece estar concluyendo la capacidad reflexiva y crítica que debe tener la universidad, ella tiene ya una lucidez que solamente sorprende a los incautos, porque dejó de haber proyecto nacional y sin él no habrá universidad pública[24].

Efectivamente en los últimos 20 años, la globalización neoliberal lanzó un ataque devastador a la idea de proyecto nacional, concebido por ella como el gran obstáculo a la expansión del capitalismo global. Para el capitalismo neoliberal, el proyecto nacional legitima lógicas de producción y de reproducción nacional que tienen como referencia espacios nacionales, no solamente heterogéneos entre sí, sino celosos de esa misma heterogeneidad. La manifestación de esas lógicas aumenta a esa entidad política con poder sobre el territorio como lo es el Estado nacional, cuya sumisión a las imposiciones econó-

24 Otro asunto bien distinto es saber hasta qué punto la universidad no perdió en sí misma la capacidad para definir un proyecto de nación porque está ahora reducida a identificar su ausencia. Las orientaciones que presento adelante para la reforma de la universidad buscan crear condiciones para que en el nuevo contexto en el que se encuentra la universidad, le sea posible definir en términos igualmente nuevos un proyecto de nación y no sólo el registro de su ausencia.

micas es en principio problemática, en función de sus propios intereses y del capitalismo nacional del que es políticamente dependiente.

El ataque neoliberal tuvo por objetivo primordial al Estado nacional y específicamente a las políticas económicas y sociales en las que la educación venía ganando peso. En el caso de la universidad pública, los efectos de este ataque no se limitaron a la crisis financiera, porque también repercutieron directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales, especialmente en las más vinculadas con proyectos de desarrollo tecnológico[25]. La incapacidad política del Estado y del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización universitarias, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los designios nacionales para los problemas locales y regionales. La crisis de identidad se instaló en el propio pensamiento crítico y en el espacio público universitario –que el alimentó y del cual se alimentó– puesto en la urgencia de olvidarse de sí mismo, para no tener que optar entre, por un lado, el nacionalismo aislacionista del cual siempre se distanció y que ahora se tornó totalmente anacrónico, y por otro lado, una globalización que por efecto de escala miniaturiza el pensamiento crítico nacional, reducién-

25 Las situaciones varían de un país a otro. Por ejemplo, en Portugal el ataque neoliberal se manifestó especialmente en los dos últimos años y su impacto está todavía por definirse. Brasil ha mantenido un elevado nivel de financiamiento de las ciencias sociales. En el caso de la política científica europea, el 7º. Programa-Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico que enmarca las actividades de investigación y desarrollo financiadas por la Comisión Europea para el período 2006-2010 da un énfasis ‘6Dayor que el programa-marco anterior a las áreas tecnológicas («plataformas tecnológicas», «política espacial», «investigación en seguridad» etc.) (Aporte personal de Tiago Santos Pereira).

dolo a la condición de idiosincrasia local indefensa ante este imparable torrente global.

Trabajando en aguas subterráneas, esta falta de proyecto de nación solamente sabe afirmarse a través de los estados de defensa y de parálisis. Pienso, sin embargo, que la universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en el que se encuentra si no se reconstruye el proyecto de nación. Sin embargo, esto es justamente lo que está sucediendo en los países centrales. Las universidades globales de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda actúan en el marco de proyectos nacionales que tienen al mundo como su espacio de acción. De otro modo no se justificaría el apoyo que da la diplomacia de esos países a tales proyectos. Es el colonialismo de tercera generación que tiene, en este caso, por protagonistas a las colonias del colonialismo de segunda generación.

Para los países periféricos y semiperiféricos el nuevo contexto global exige una total reinvención del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinvención de la universidad. Como se verá más adelante, no hay nada de nacionalismo en esta exigencia. Sólo hay la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente.

### *De la palabra a la pantalla*

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la in-

formación y la comunicación cuestionan esta territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio de la extraterritorialidad y la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar-on line. El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta. Es sabido que la transnacionalización del mercado universitario se basa en ellas y que al lado de las universidades convencionales están proliferando la enseñanza a distancia y las universidades virtuales. Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas. Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles, y por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una visión pesimista o negativa del uso potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las universidades. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades.

## PARTE II
## ¿QUÉ HACER?

En la segunda parte, procuraré identificar algunas de las ideas-fuerza que deben orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública[26]. Tal vez el primer asunto sea conocer quiénes son los sujetos de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos de la universidad pública. Para identificar los sujetos, es necesario definir previamente el sentido político de la respuesta a tales desafíos. A la luz de lo precedente, se hace claro que a pesar de la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad y que algunas de ellas son de larga data, se están reconfigurando hoy en día por la globalización neoliberal y el modo como esta afecta hoy los designios de la universidad. Tal como lo he defendido para otras áreas de la vida social (Santos, 2000; 2002a [org.]; 2002c [org.]; 2003 [org.]), el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización

26 A lo largo de este texto, cuando me refiero a la universidad pública asumo su carácter estatal. Bresser Pereira, que fue Ministro de Ciencia y Tecnología y de Administración Federal y Reforma del Estado en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, fue uno de los más destacados defensores de la idea de universidad pública no-estatal. No es aquí el lugar para hacer una crítica detallada a esta propuesta; pero diré solamente que además de ser poco probable que se pueda adoptar con éxito el modelo de las universidades norteamericanas en un contexto semiperiférico, esta propuesta contiene varios riesgos: asume el fin de la gratuidad de la enseñanza pública; profundiza la desvinculación del Estado en relación con la universidad pública, ya que el Estado deja de ser su financiador exclusivo; aumenta y desregula la competencia entre la universidad pública y la universidad privada y como ésta, al contrario de lo que pasa en Estados Unidos, es de calidad inferior a la universidad pública, es natural que la nivelación se dé hacia abajo.

neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica. Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. Si la respuesta a esta última debe ser hoy privilegiada, es porque ella hace inviable cualquier posibilidad de democratización y mucho menos de democratización radical. Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global.

La naturaleza política del proyecto o del contrato deriva del tipo de articulación que se busca. El contexto global está hoy fuertemente dominado por la globalización neoliberal pero no se reduce a ella. Hay espacio para articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo, que en el caso de la universidad, recuperan y amplían formas de internacionalismo de larga duración[27]. Tales articulaciones

27 Se debe tener en cuenta que una articulación interuniversitaria no comercial no es en sí misma benigna. En el pasado muchas articulaciones de ese tipo fueron el vehículo privilegiado de la dominación colonial. En el

deben ser de tipo cooperativo aun cuando contengan componentes mercantiles, o sea, que deben ser construidas por fuera de los regímenes de comercio internacional. La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias.

La globalización neoliberal se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales, y como estos fueron muchas veces diseñados con la colaboración activa de las universidades y de los universitarios, es de esperar, entonces, que en esta perspectiva, la universidad pública sea un objetivo a derribar porque no está plenamente sintonizada con los objetivos de la globalización. El asunto no es aislar a la universidad pública de las presiones de la globalización neoliberal, porque, además de ser imposible, podría dar la impresión de que la universidad tiene un estado relativamente independiente de estas presiones. Aunque no sea exactamente el caso, podemos decir que parte de la crisis de la universidad se debe al hecho de haberse dejado cooptar por la globalización hegemónica. Lo que está en cuestión es una respuesta activa a la cooptación, en nombre de una globalización contrahegemónica.

---

ámbito de la reforma que aquí propongo se debe someter a escrutinio todo ese pasado colonial. La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido sino es también una reforma anticolonialista.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, que aquí propongo, mantiene la idea de proyecto nacional, sólo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI sólo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global. Para los países periféricos y semiperiféricos no hay calificación sin que la resistencia a la globalización neoliberal se traduzca en estrategias de globalización alternativa. La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de la universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia. La universidad pública sabe que sin proyecto nacional sólo hay contextos globales y estos son demasiado poderosos para que la crítica universitaria de los contextos no acarree la propia descontextualización de la universidad. El «exceso de lucidez» de la universidad le permite denunciar que «el emperador va desnudo» y es por eso que la reforma de la universidad será siempre diferente de todas las demás. Será autoritaria o democrática en consonancia con la instancia política que rechace o acepte verse en el espejo, no hay término medio[28].

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para lograr credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad sólo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se autorreformará. Por eso el proyecto tiene que

28 Dada la desmoralización de la universidad pública creo que muchos no verán esta lucidez y mucho menos «el exceso de lucidez». Otros, especialmente universitarios, ejercitan ese exceso de lucidez contra la universidad viendo solamente en ella privilegios y corporativismos. Con ninguno de estos dos grupos de críticos será posible contar para llevar a cabo una reforma progresista y democrática de la universidad pública.

ser sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. El primer protagonista es la propia universidad pública, es decir, que es ella quien está interesada en una globalización alternativa. La universidad pública es hoy un campo social muy fragmentado y en su seno cohabitan sectores e intereses contradictorios. Es cierto que en muchos países, especialmente periféricos y semiperiféricos, tales contradicciones aparecen latentes porque lo que domina es una posición de mantenimiento del statu quo y del rechazo. Esta es una posición conservadora no sólo por defender el statu quo sino por estar desprovista de alternativas realistas, y que acabará, por lo tanto, sumergida en los designios de la globalización neoliberal de la universidad. Los universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal serán los protagonistas de la reforma progresista que aquí propongo.

El segundo protagonista de la respuesta a estos desafíos es el Estado nacional siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Sin esta opción, el Estado nacional acabaría por adoptar más o menos incondicionalmente, o por ceder sin mucha resistencia, a las presiones de la globalización neoliberal, y en cualquier caso se transforma en el enemigo de la universidad pública por más proclamaciones que haga para contradecirlo. Las opciones tienden a ser dramáticas, dada esta relación de proximidad y de amor-odio que el Estado ha mantenido con la universidad a lo largo del siglo XX. Finalmente, el tercer protagonista de las reformas que propongo son los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. Al contrario del Estado, este tercer protagonista tiene históricamente una relación distante y a veces hostil con la universidad, pre-

cisamente, como consecuencia del elitismo de la universidad y de la distancia que esta cultivó durante mucho tiempo en relación con los sectores concebidos como no-cultos de la sociedad. Es un protagonista que tiene que ser conquistado por la vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario.

Además de estos tres protagonistas, en los países semiperiféricos y periféricos existe un cuarto grupo que sin tener en general condiciones para ser protagonista de la reforma que aquí propongo, puede, en tanto, integrar el contrato social que dará legitimidad y sustentabilidad a la reforma. Se trata del capital nacional. Es verdad que los sectores más dinámicos del capital nacional –los sectores potencialmente más eficaces en la construcción del contrato social– están transnacionalizados y por lo tanto, integrados en la globalización neoliberal hostil al contrato social. Sin embargo, el proceso de transnacionalización de estos sectores en los países periféricos y semiperiféricos no ocurre sin contradicciones, y la búsqueda de condiciones que mejoren su inserción en la economía global depende del conocimiento científico, tecnológico o gerencial producido en las universidades. En esta medida, pueden tener interés en asociarse a una reforma que defienda la universidad pública, sobre todo en los casos en que no hay alternativas extra-universitarias de producción de conocimiento de excelencia.

Sobre esta posición general de la reforma de la universidad pública y sus protagonistas, se definen los siguientes principios orientadores:

### *1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo*

Las transformaciones de la última década fueron mucho más profundas y a pesar de haber sido dominadas por la mercan-

tilización de la educación superior, no se han reducido a eso. Incluyen transformaciones en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento. Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros.

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

### *2. Luchar por la definición de la crisis*

Para salir de su posición defensiva, la universidad debe estar segura que la reforma no se hace en contra de ella[29]. Es aquí crucial la idea del contrato educativo porque no hay contrato cuando hay imposiciones o resistencias innegociables. Para que esto no suceda es necesario conocer en cuáles condiciones y para qué debe salir la universidad de esta posición defensiva. Para esto es necesario volver a tener en cuenta los conceptos de crisis de hegemonía y legitimidad.

El ataque a la universidad por parte de los Estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales. Además, reside aquí la primera manifestación de la

---

29 Con esto quiero tan sólo decir que el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la universidad pública. Obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que en la universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático.

pérdida de hegemonía de la universidad. La universidad perdió la capacidad de definir la crisis hegemónicamente, es decir con autonomía, de modo que la sociedad se vea reflejada en ella. Además, esta pérdida justifica el nivel más profundo de la dominación de las posiciones defensivas. Por eso es determinante definir y sustentar una nueva definición contrahegemónica de la crisis.

En los últimos veinte años, la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso, del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía. La universidad no ha podido, hasta ahora, sacar provecho de estas transformaciones y por eso se ha adaptado mal a ellas o las ha considerado hostiles[30]. Como vimos, esto se debió a una pluralidad de factores: crisis financiera, rigidez institucional, muchas veces exigida por el mismo Estado que proclamaba flexibilidad; una concepción de libertad académica y de *expertise* que impidió traer a la universidad nuevos perfiles profesionales capaces de lidiar creativamente con las transformaciones; incapacidad de articular la valiosa experiencia de interacción presencial con la interacción a distancia; una cultura institucional perenne que desvaloriza los cambios. Las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad.

30 Esto no significa que muchas universidades no hayan usado creativamente las nuevas tecnologías de información y comunicación para democratizar el acceso al conocimiento, y especialmente, para estrechar las relaciones con la sociedad. Este texto se refiere a la tendencia general.

### *3. Luchar por la definición de universidad*

Hay un asunto de hegemonía que debe ser resuelto, un asunto aparentemente residual pero que es central, de él depende el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad. El gran problema de la universidad en este campo ha sido el hecho de entender fácilmente por universidad aquello que no lo es. Esto fue posible debido a la acumulación indiscriminada de funciones atribuidas a la universidad a lo largo del siglo XX. Como estas funciones fueron adicionadas sin articulación lógica, el mercado de la educación superior pudo autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas.

Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el postgrado.

La reforma debe entonces distinguir más claramente entre universidad y educación superior[31]. En lo que respecta a las universidades públicas que no lo son verdaderamente, el problema debe ser resuelto en el ámbito de la creación de una red universitaria pública, propuesta más adelante, que posibilite a las universidades que no pueden tener investigación o cursos de postgrado autónomos, hacerlo en alian-

---

31 Este texto aborda exclusivamente el asunto de la universidad y por eso no me refiero al papel de la educación superior no universitaria. Atribuyo a este último gran importancia, pero me parece importante que su diferencia en relación con la universidad debe ser clara, para que la educación superior no universitaria no caiga en la tentación de dedicar sus energías a pasar por aquello que no es.

za con otras universidades en el ámbito de la red nacional o inclusive transnacional. No es sostenible y mucho menos recomendable desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el postgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades.

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreos permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas.

La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobra para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad.

### *4. Reconquistar la legitimidad*

Afectada irremediablemente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más presente y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta consti-

tuye una decisiva innovación en la construcción de una universidad postcolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada.

### *4.1. Acceso*

En el área del acceso la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida post-masificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación porque lo transnacionaliza. Algunos proveedores extranjeros dirigen su oferta hacia los mejores alumnos procedentes de las escuelas secundarias más elitistas o procedentes de las mejores universidades nacionales. En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades de los países periféricos y semiperiféricos, que ocupan el punto más alto en la pirámide de la segmentación nacional, pasarán a ocupar los escalones inferiores de la segmentación global. De las cuatro formas de servicios transnacionalizados, el consumo en el extranjero es uno de los principales responsables del nuevo brain drain (fuga de cerebros), particularmente en la India y también presente en algunos países africanos como Kenia y Ghana.

Entre las ideas-fuerza que se deben tener en cuenta en el área del acceso, resalto las siguientes:

1. En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas[32].
2. La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos[33].

   Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el campus o fuera de éste. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.
3. En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discrimina-

---

32 En varios países hay experiencias concretas de colaboración entre las universidades y las instituciones de enseñanza básica y media. En Portugal por ejemplo, varias facultades y centros de investigación «adoptan» algunas instituciones para alianzas más intensas de colaboración pedagógica y divulgación científica. El programa «Ciencia Viva» creado en 1996 fue un buen trabajo de intermediación entre las universidades y la educación básica y media. Ver más adelante el apartado sobre universidad y escuela pública.

33 Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es sólo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados.

ciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupo u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a ésta y debe ser objeto de medidas específicas. En la India la discriminación de casta es objeto de acción afirmativa, a pesar de actuar en conjunción con la discriminación de clase y de sexo. En Sudáfrica la discriminación racial es objeto de acción afirmativa, a pesar de darse conjuntamente con la discriminación de clase. La reforma de la universidad debe dar una centralidad más específica a las acciones contra la discriminación racial. Así como sucede en India o en Sudáfrica estas acciones deben estar articuladas con medidas en otras esferas, como el acceso a empleos públicos, y en general, al mercado de trabajo vinculándose el proyecto de nación y dando testimonio de éste.

En Brasil, las políticas de acción afirmativa asumen hoy un destacado lugar y merecen una mención especial. Como respuesta a la creciente presión de los movimientos sociales para la democratización del acceso a la educación superior, especialmente del movimiento negro; el gobierno de Lula lanzó en el primer semestre de 2004 el programa «Universidad para Todos» (PROUNI) que preconiza una acción afirmativa basada en criterios raciales y socioeconómicos. Dos proyectos de ley elaborados por el Ministerio de Educación y presentados al Congreso Nacional definen los criterios y los instrumentos de esa nueva política de inclusión social en la educación superior. El primer proyecto prevé la beca de estudio integral para alumnos de bajos ingresos, a ser concedida por las propias instituciones privadas de educación superior contra algunas garan-

tías fiscales ya concedidas por el Estado[34]. De acuerdo con la propuesta del Ejecutivo, las instituciones que adhieran al programa deberán destinar por lo menos el 10% de sus vacantes para estudiantes de bajos ingresos y profesores de la Red pública de educación básica. La segunda propuesta legislativa determina que las instituciones públicas federales de educación superior deberán destinar por lo menos el 50% de sus vacantes para estudiantes de las instituciones educativas públicas. Estas vacantes a su vez, deberán ser distribuidas de manera que se refleje la composición étnica de cada estado de la Federación, pudiendo las instituciones de educación superior designar el porcentaje de vacantes para estudiantes negros y para estudiantes indígenas. En consonancia con el principio de autonomía universitaria, el proyecto garantiza la posibilidad para que cada institución determine los criterios de distribución y de selección para la inscripción en estas vacantes reservadas a los estudiantes de bajos ingresos y para los grupos sociales poco representados en la educación superior. Estas propuestas representan un esfuerzo meritorio en el sentido de combatir el tradicional elitismo social de la universidad pública, que ha sido responsable en buena parte de la pérdida de legitimidad social de la universidad y es por eso que debemos reconocerlas. Pero también ha habido muchas resistencias. En el debate ha incidido el punto de vista convencional de la contraposición entre democratización del acceso y meritocracia, así como otros temas nuevos, como el del método de la reserva de vacantes y las

34 Los incentivos fiscales concedidos por el gobierno federal a las instituciones privadas filantrópicas representan 839,7 millones de reales al año. Este monto se refiere a la exoneración fiscal. De acuerdo con la legislación brasileña, las instituciones filantrópicas están exentas de la contribución patronal y otros tributos federales. Además de los incentivos fiscales, la educación superior privada cuenta en este año con una asignación de 829 millones de reales para el programa de Financiamiento Estudiantil. Desde su instauración en 1999 este programa ha beneficiado a 218 mil estudiantes (Folha de S. Paulo, 12/04/2004).

dificultades para aplicar el criterio racial en una sociedad con un alto componente mestizo[35].

Algunas de las universidades públicas más prestigiosas y competitivas, como la Universidad de Sao Paulo (USP), se han resistido a la presión social en favor de las políticas de acción afirmativa pese a la cantidad de pruebas de su carácter elitista[36], y han propuesto medidas alternativas de inclusión social que preserven el criterio del mérito para el ingreso a la educación superior[37].

4. La evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso –así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y de ecologías de saberes– debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna. La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no sola-

---

35 En cuanto al tema del criterio racial, el proyecto del Gobierno propone el criterio de la autodeclaración.

36 Un estudio reciente reveló por ejemplo, que solamente una calle, la Bela Cintra, ubicada en la zona cercana a los Jardines concentra más estudiantes en el primer semestre de la USP de 2004 que los 74 barrios periféricos de la zona sur. Los barrios de la elite de Sao Paulo que representan el 19,5 % de la población total de la ciudad, responden por el 70,3 % del ingreso de la USP, mientras que los barrios periféricos que concentran el 80,5 % de la población, ocupan apenas del 29,7 % de las vacantes de la universidad (Folha de S. Paulo, 30/5/2004). El estudio fue realizado por el Núcleo de Apoyo a los Estudios de Grado (Naeg), vinculado al Instituto de Matemática y Estadística de la USP. Los resultados completos están disponibles en la página del Naeg (www.naeg.prg.usp.br).

37 Es el caso de la USP que en lugar de facilitar el acceso se propone «reforzar la competitividad de los jóvenes pobres». Para eso está abriendo cursos preparatorios para el primer semestre destinados a estudiantes de instituciones públicas y ampliando la exención del pago de inscripción del ingreso para los alumnos con carencias económicas (Folha de S. Paulo, 30/5/2004).

mente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.

### *4.2. Extensión*

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Esta es un área que para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre Ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: «incubación» de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.

Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios[38]. En este

38 Esto es lo que está sucediendo en Brasil con muchas de las actividades de extensión de las fundaciones de las universidades.

caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se de la voz a los grupos excluidos y discriminados.

### *4.3. Investigación-acción*

La investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de ésta como al nivel de la investigación y de la formación. La investigación- acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, a pesar de haber sido más fuerte en los años 1960 y 1970 que hoy. Así como sucede con las actividades de extensión, esta nueva centralidad otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, es posible solamente a través de la construcción de una alternativa que marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica.

### *4.4. Ecología de saberes*

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente[39].

39 El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la

Bajo formas muy diferentes pasa algo semejante en los países centrales, donde los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos. Por esta confrontación pasan algunos de los procesos de promoción de la ciudadanía activa crítica.

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

La investigación-acción y la ecología de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad. Este es el caso de los «talleres de ciencia» (*sciencie shops*). Con base en las experiencias de investigación acción y del activismo de cientistas y estudiantes en los años 1970, fueron creados los talleres de ciencia y se constituyeron en un movimiento con algún dinamismo en varios países europeos. Después de un período de relativo declive, el movimiento está resurgiendo hoy en Europa con el apoyo de programas de la Comisión Europea, y también en otras partes

---

ciencia moderna. En Brasil, la resistencia será quizás mayor ya que la elite universitaria se dejó atraer fácilmente por la idea autocongratulatoria del nuevo país, país sin historia como si en Brasil sólo hubiese descendientes de inmigrantes europeos de los siglos XIX y XX y no pueblos ancestrales indígenas y descendientes de esclavos.

del mundo. En los Estados Unidos hay un movimiento cercano aunque con otras características, la «investigación comunitaria» (*community-based research*). Este movimiento organizado ya internacionalmente en la red «conocimiento vivo» (*living knowledge*), busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones. Los talleres de ciencia son un híbrido donde se combina la investigación-acción y la ecología de saberes. Un taller de ciencia es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de ésta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público (identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etc., facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etc.). La solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención[40]. En universidades de algunos países (Dinamarca por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen

40 La participación sólo es genuina en la medida en que condiciona efectivamente los resultados, los medios y los métodos para llegar a él. Bajo el nombre de participación y de otros similares, como por ejemplo el de consulta, se conducen hoy proyectos de «asistencia» Norte-Sur inocultablemente neocoloniales.

seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de postgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades –presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado– se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como «incubadoras» de solidaridad y de ciudadanía activa[41].

Los talleres de ciencia están, entre otros ejemplos, demuestran como la universidad en tanto institución pública podrá asumir una orientación solidaria tanto en la formación de sus estudiantes como en sus actividades de investigación y de extensión. Además de los talleres de ciencia otras iniciativas que se desarrollan, buscan la contextualización del conocimiento científico. Tienen en común la reconceptualización de los procesos y las prioridades de investigación a partir de los usuarios y la transformación de estos en coproductores de conocimiento. Véase por ejemplo la contribución de los enfermos de sida en el desarrollo de pruebas clínicas y de la misma orientación de la agenda de investigación para la cura de la enfermedad en el caso de Brasil y Sudáfrica.

### *4.5. Universidad y escuela pública*[42]

Al tratar el tema del acceso, me referí a la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria.

---

41 Un análisis de los talleres de ciencia se puede leer en Wachelder, 2003.

42 Esta sección le debe mucho a mis diálogos con Paulino Motter.

Esta vinculación merece un tratamiento separado por ser un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Aunque es un campo muy amplio, en este texto me concentro en un tema específico: el saber pedagógico. Este tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública. Es un tema de una creciente importancia, ávidamente codiciado por el mercado educativo donde antes tuvo un papel hegemónico la universidad, ahora perdido. Este hecho es hoy responsable del distanciamiento entre la universidad y la escuela pública –la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela– un distanciamiento que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y una pléyade de fundaciones e institutos privados vienen asumiendo algunas de las funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad de las funciones repercute en el contenido de su desempeño. Ese cambio, además, se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico generados por la racionalidad económica, basada en el análisis costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de tests estandarizados. Temas como la eficiencia, la competencia, la *performance*, *choice* y *accountability*, ganaron centralidad en la agenda educativa. Las investigaciones producidas fuera de las universidades patrocinadas y financiadas por organismos internacionales y fundaciones privadas, pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las elecciones de gestores de los sistemas públicos de enseñanza. Excluida del debate y acu-

sada frecuentemente de defender el statu quo de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

Igualmente, en el área de formación, las reformas educativas de las últimas décadas revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como lugar (*locus*) de formación docente. La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la exigencia de calificación terciaria de los profesores de todos los niveles de enseñanza[43] de donde resulta la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El «entrenamiento y capacitación de profesores» se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación básica y secundaria.

La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de ésta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de ésta. Para dar un ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa del statu quo. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de

43 Es este el caso de Brasil en donde la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996) establece que a partir de 2007 todos los profesores de educación básica deberán tener una formación de nivel superior.

una reforma universitaria progresista y democrática[44]. El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública. A partir de ahí, se trata de establecer mecanismos institucionales de colaboración a través de los cuales se construya una integración efectiva entre la formación profesional y la práctica educativa. Entre otras orientaciones, la reforma aquí propuesta debe propugnar:

1. Valorización de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua.
2. Reestructuración de los cursos de licenciatura con el fin de asegurar la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica;
3. Colaboración entre investigadores universitarios y profesores de instituciones educativas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante el reconocimiento y el estímulo de la investigación-acción;
4. Creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para desarrollo de programas de formación continua en alianza con los sistemas de educación pública.

### *4.6. Universidad e industria*

Los campos de conquista de legitimidad que mencioné son áreas que deben ser particularmente incentivadas porque se encuentran globalmente en riesgo, además, son también las áreas más consistentemente articuladas con un proyecto de reforma progresista. Hay sin embargo, un área de legitimación y de responsabilización social que ha asumido una preeminencia sin precedentes en los últimos veinte años. Se tra-

44 Experiencias innovadoras de integración entre universidades públicas y sistemas de educación básica y secundaria deben servir como referencia práctica. Por ejemplo en Brasil, algunas universidades federales respondieron creativamente a las exigencias establecidas por la LDB creando licenciaturas especialmente diseñadas para atender a los profesores de las redes estatales y municipales de educación que no poseían formación profesional académica. Una experiencia exitosa se desarrolló en la Universidad Federal de Pelotas (Aporte personal de Paulino Motter).

ta de la relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad. Como vimos, este sector surge también hoy de forma creciente, como productor de servicios educativos y universitarios, pero en este apartado me refiero solamente al papel como consumidor. La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales, los conceptos de «sociedad del conocimiento» y «economía basada en el conocimiento» es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas. Esta presión es tan fuerte que va mucho más allá de las áreas de extensión, ya que procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como ésta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada.

En los países centrales y especialmente en Estados Unidos, la relación entre el Estado y la universidad ha venido siendo marcada por el imperativo central en este campo: la contribución de la universidad para la competitividad económica y también para la supremacía militar. Las políticas de investigación han sido orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos como «incentivos» para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.

La respuesta a esta presión asume algún dramatismo y es este campo donde más dificultades le genera a la universidad, por cuatro razones principales: porque es el campo en

el que hay mayor brecha entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo que está implícito en los desempeños exigidos; porque en él, la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que emergen del nuevo modelo con objetivos muy distintos a los de la universidad; porque es aquí donde los modelos de gestión pública de la universidad son más directamente cuestionados y comparados negativamente con los modelos privados de gestión; porque se vuelve más evidente que la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, y puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito que ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca.

En este campo, la reforma progresista de la universidad como bien público deberá orientarse por las siguientes ideas:

1. Es crucial que la comunidad científica no pierda el control de la agenda de investigación científica. Para eso es necesario antes que nada, que la asfixia financiera no obligue a la universidad pública a recurrir a la privatización de sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. Es crucial que la apertura al exterior no se reduzca a la apertura al mercado y que la universidad se pueda desenvolver en ese espacio de intervención de modo que se equilibren los múltiples intereses, incluso contradictorios, que circulan en la sociedad, y que con mayor o menor poder de convocatoria, interpelan a la

universidad. Inclusive en los Estados Unidos donde la empresarialización del conocimiento ha avanzado más, es defendido hoy que el liderazgo tecnológico del país esté soportado en un cierto equilibrio entre la investigación básica, realizada en las universidades sin interés comercial directo, y la investigación aplicada sujeta al ritmo y al riesgo empresariales.

2. Las agencias públicas de financiamiento de la investigación deben regular –pero sin eliminar– el control de la agenda por parte de la comunidad universitaria en nombre de los intereses sociales considerados relevantes y que obviamente están lejos de ser apenas relevantes para la actividad empresarial. El uso creciente de los concursos para la llamada investigación dirigida (*targeted research*) debe ser moderado por concursos generales en los que la comunidad científica especialmente la más joven, tenga posibilidad de desarrollar creativa y libremente nuevas áreas de investigación, que no suscitan ningún interés por parte del capital o del Estado. La investigación dirigida se centra en lo que es importante hoy para quien tiene el poder de definir lo que es importante. Con base en ella, no es posible pensar el largo plazo y, como lo dije antes, éste es tal vez el único nicho de hegemonía que le queda a la universidad. Por otro lado, la investigación dirigida y más aún, la investigación comercialmente contratada y la consultoría, imponen ritmos de investigación acelerada presionados por la sed de resultados útiles. Estos ritmos impiden la maduración normal de los procesos de investigación y de discusión de resultados, cuando no atropellan inclusive los protocolos de investigación y los criterios de evaluación de resultados.

No se excluye la utilidad para la propia universidad de una interacción con el medio empresarial en términos de identificación de nuevos temas de investigación, de aplicación tecnológica y de análisis de impacto. Lo importante es

que la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia y mucho menos en el nivel de supervivencia en relación con los contratos comerciales.

El tema más polémico en este ámbito es el del patentamiento del conocimiento. En los países centrales la lucha por las patentes, especialmente en las áreas comercialmente más atractivas, en la biotecnología por ejemplo, comienza a transformar por completo los procesos de investigación y las relaciones al interior de la comunidad científica, obstruyendo y afectando la actividad colectiva de los procesos de investigación y la discusión libre y abierta de los resultados. Para muchos, cuestiona inclusive el propio avance de la ciencia, además de provocar una distorsión fatal en las prioridades de la investigación. El problema del patentamiento es uno de los que mejor revela la segmentación global de la producción de conocimiento. Esto sólo es relevante en unos pocos países en los que hay gran capacidad de absorción comercial del conocimiento producido.

### *4.7. El refuerzo de la responsabilidad social de la universidad*

Reconozco que lo que acabo de proponer es un amplio programa de responsabilidad social de la universidad y solamente así la universidad pública puede luchar eficazmente por su legitimidad. La universidad debe entender que la producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada y la formación de elites dejaron de tener el poder, por sí solos, de asegurar la legitimidad de la universidad a partir del momento en que ella perdió la hegemonía, inclusive en el desempeño de estas funciones, y tuvo que pasar a desempeñarse en un contexto competitivo. La lucha por la legitimidad permite ampliar el potencial de estas funciones, complementándolas con otras donde el vínculo social sea más transparente. Para que eso ocurra, la universidad debe dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales. Contrariamente a

lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan en el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados. El Estado y la sociedad no pueden reclamar nuevas funciones de la universidad cuando la asfixia financiera no le permite desempeñar siquiera sus funciones más tradicionales[45].

Una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica –que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad– asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en unción de la región, el lugar y por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas.

### *5. Crear una nueva institucionalidad*

La quinta gran área de reforma democrática y emancipadora de la universidad pública tiene relación con el campo institucional. Dije antes que la virulencia y lo sobresaliente

45 La gravedad de la asfixia financiera es potenciada por el hecho de que la universidad, en general, no administra bien los recursos financieros y humanos que actualmente dispone. Uno de los aspectos centrales de la reforma será la apuesta para la maximización de estos recursos. Por ejemplo ¿por qué en Portugal son raras las universidades públicas que ofrecen cursos nocturnos cuando en las privadas eso es una práctica corriente?

de la crisis institucional residen en el hecho de que ella condensó la agudización de las crisis de hegemonía y legitimidad. Por eso me concentré hasta ahora en esas dos crisis. Luego defendí que la reforma de la universidad debe centrarse en el asunto de la legitimidad. De hecho, la pérdida de hegemonía parece irremediable no sólo por el surgimiento de muchas otras instituciones, sino también por el aumento de la segmentación interna de la red de universidades, al nivel nacional o global. La universidad no es hoy la organización única que fue y su heterogeneidad vuelve más difícil identificar lo que es[46]. Los procesos de globalización hacen más visible esa heterogeneidad y la intensifican. Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última.

La reforma institucional que aquí propongo está orientada a fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Las principales áreas de esta reforma institucional pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa y valuación participativa.

### *5.1. Red*

La primera idea es la red nacional de universidades públicas. En casi todos los países hay asociaciones de universidades pero tales asociaciones están muy lejos de constituir una red. En la mayoría de los casos son solamente grupos de presión

46 De ahí la importancia de la lucha por la definición de universidad que referí antes.

que reivindican colectivamente beneficios de los que individualmente se apropian. Más allá de esto, propongo que el bien público de la universidad pase a ser producido en red, lo que significa que ninguno de nosotros en la red puede asegurar por sí mismo cualquiera de las funciones en que se traduce ese bien público, ya sea el de producción de conocimiento, la formación de grado y de postgrado o la extensión. Esto implica una revolución institucional y una revolución en las mentalidades[47], las universidades fueron diseñadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas y autosuficientes. La cultura de la autonomía universitaria y de la libertad académica, a pesar de ser esgrimida públicamente en nombre de la universidad contra actores externos, ha sido frecuentemente utilizada al interior del sistema universitario para contraponer universidad contra universidad. Donde existe, la competencia por el *ranking* incentiva la separación y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades en un momento dado y sin ninguna medida compensatoria, tiende a agudizar aún más el tope de la pirámide, profundizando así, la segmentación y la heterogeneidad[48].

Si se hace la reforma como propongo, en el sentido de fortalecer la universidad pública en su conjunto, de modo de calificarla para discutir los términos de su inserción en la globalización de la universidad, la construcción de una masa crítica es una precondición y ésta sólo se obtiene en la mayoría de los países cuando se suman y se aúnan los recursos, se buscan sinergias y se maximiza el desempeño funcional a partir de las diferentes contribuciones que los diferentes com-

47 Tal vez por eso sea necesario programar procesos de transición que garanticen un pasaje intergeneracional, porque es de prever que las generaciones más adultas (y con más poder hoy) se resistan a cualquier cambio en este sentido.

48 La idea de establecer ranking no es en sí negativa, todo depende de los criterios que lo definen y del modo, transparente o no, como estos sean aplicados. En el marco de la reforma que propongo las jerarquías deberían servir especialmente para estimular el desempeño de las redes.

ponentes de la red pueden dar. Así, la construcción de la red pública implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes y una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. Nada de esto debe eliminar las especificidades con que cada universidad pretende responder al contexto local o regional en el que está inserta. Por el contrario, esa especificidad al ser mantenida, puede valorarse mucho más al interior de la red. Por ejemplo en Brasil, conocí experiencias riquísimas de extensión en las universidades del Norte y el Nordeste que son totalmente desconocidas o poco valorizadas en el Centro-Sur y en el Sur; estoy seguro que lo inverso también ocurre.

La red busca entonces fortalecer la universidad en su conjunto al crear más polivalencia y descentralización.

No se trata de llevar las universidades de excelencia a compartir de tal modo sus recursos que se ponga en riesgo esa misma excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás. En oposición a lo que comúnmente se piensa, en un contexto de globalización neoliberal, la concentración de la investigación y del posgrado en pocas universidades o centros de excelencia expone a la universidad pública a grandes vulnerabilidades, especialmente en los países periféricos y semiperiféricos. Como mencioné antes, esas universidades, inclusive las mejores, son presa fácil de las universidades globales de los países centrales y lo serán entre más aisladas y desconectadas estén.

La reforma orientada a una globalización solidaria de la universidad como bien público tiene que partir de la solidaridad y de la cooperación al interior de la red nacional de universidades; esta red nacional debe estar desde el comienzo transnacionalizada, es decir, debe integrar universidades extranjeras interesadas en formas de transnacionalización no mercantil. Obviamente que esas relaciones –llamadas hoy

«relaciones internacionales»– ya existen; sólo que deben ser intensificadas hasta el punto que sean tan constitutivas de la red, que dejen de ser consideradas externas o apéndices.

La reforma debe promover la constitución de la red, pero la red no se decreta; es necesario crear una cultura de red en las universidades y esto no es una tarea fácil. Porque ni siquiera en el interior de la misma universidad ha sido posible crear una verdadera red. Esta cultura no se crea de un momento a otro. Tal vez sea posible crearla de una generación a otra y el impulso para constituirla dependerá en buena medida de la percepción que se tenga, de que sin red, una universidad pública sucumbirá sin gloria alguna en el mercado y la transnacionalización del comercio de la educación superior. Cuando la red se convierte en un asunto de supervivencia, la universidad deberá considerarlo como un asunto de principio.

Una vez creada la red, su desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: densificar, democratizar y cualificar. La teoría de las redes provee hoy pistas valiosas a las organizaciones. Pueden ser multinivel o multiescalares, deben fomentar la formación de módulos (*clusters*) y en general, promover el crecimiento de la multiconectividad entre las universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación del conocimiento.

Pienso que en la constitución de una red podría ser útil tener como ejemplo a la Unión Europea[49]. Como ya mencioné, la política universitaria europea busca crear una red universitaria europea que prepare en conjunto a sus universidades para la transnacionalización de la educación superior. Aunque no esté de acuerdo con el excesivo énfasis mercantil de la transnacionalización, pienso que es una estrategia correcta, porque parte de la verificación de que las relacio-

49 Puede tenerse en cuenta también la red AUGM (Asociación de Universidades del Grupo Montevideo) que congrega a 15 universidades públicas de MERCOSUR (Aporte personal de Denise Leite).

nes entre las universidades europeas se pautaron, hasta hace muy poco, por la heterogeneidad institucional, una enorme segmentación y un casi total aislamiento recíproco, es decir, unas condiciones que no favorecen este nuevo punto de partida para la inserción de las universidades europeas en el contexto de la globalización de la educación superior. Lo que está haciendo la Unión Europea a nivel internacional entre los países que la integran, es en verdad una tarea mucho más difícil que la exigida a nivel nacional. Si una región central en el sistema mundial, en este estado de vulnerabilidad a escala global en este campo, decide prepararse a lo largo de más de una década, para remediar, a través de la constitución de una red de universidades –en la lógica de lo ocurrido en otras áreas del comercio mundial–, no me parece que se deba esperar menos de eso, especialmente de los grandes países periféricos, como Brasil, teniendo en cuenta, por un lado, el potencial de desarrollo que posee y, por otro lado, la fragilidad de ese potencial si no fuera correctamente aprovechado.

La organización de las universidades en el interior de la red debe ser orientada para hacer viable e incentivar la consecución de los cuatro campos de legitimación: acceso, extensión, investigación-acción y ecología de saberes. Además de eso, debe facilitar la adaptación de la universidad a las transformaciones que están ocurriendo en la producción del conocimiento. El modelo de institucionalidad que hoy domina, fue moldeado por el conocimiento universitario y no se adecua al conocimiento pluriuniversitario. El pasaje, como vimos, es del conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar; de los circuitos de producción hacia circuitos abiertos; de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización; de la aplicación técnica y comercial a la aplicación socialmente edificante y solidaria. Esta transición es más evidente en los países centrales y es también detectable en los países periféricos y semiperiféricos; si bien en estos últimos el pasaje no es autónomo sino heterónomo y en

el peor de los casos, resultado de imposiciones de las agencias financieras internacionales. En la fase de transición en la que nos encontramos, los dos tipos de conocimiento coexisten y el diseño institucional debe ser suficientemente dúctil para albergarlos a ambos y para posibilitar que el conocimiento pluriuniversitario no sea contextualizado únicamente por el mercado, y por el contrario, sea puesto al servicio del interés público, de la ciudadanía activa y de la construcción de alternativas solidarias y de largo plazo.

Los cambios institucionales no van a ser fáciles, pero estos son el único medio para resistir con éxito a las enormes presiones, que procuran alinear la organización y la gestión de las universidades con el modelo neoliberal de sociedad. El supuesto de las reformas que propongo, es que el Estado reformista le brinde a la universidad las condiciones para resistir a tales presiones. Claro que si fuera el mismo Estado quien presiona para la empresarialización de la universidad, entonces le compete a ésta resistirse a la reforma del Estado. Es lo que ha venido pasando en España, en la lucha de los rectores y profesores de las universidades públicas contra la tentativa de reforma conservadora de la universidad; también en Italia, específicamente en la lucha contra la precarización contractual de los docentes; y en Francia, en la lucha contra la desresponsabilización del Estado en las áreas de ciencia y cultura.

El modelo convencional de conocimiento universitario domina hoy todavía los cursos de grado, pero sufre una creciente interferencia en el conocimiento pluriuniversitario a nivel de postgrado y de investigación. El hecho de que las unidades orgánicas tradicionales hayan sido moldeadas por el modelo universitario, explica en buena parte la resistencia a conceder al postgrado y a la investigación, la centralidad que deben tener en las próximas décadas. Es necesario entonces, crear otras unidades orgánicas transfacultades y transdepartamentales que además, pueden estar articuladas a la red y no exclusivamente en una de las universidades que

la integran. Uno de los objetivos centrales de las nuevas unidades, debe ser la búsqueda de una mayor integración entre los posgrados y los programas de investigación.

### *5.2. Democracia interna y externa*

Además de la creación de la red, la nueva institucionalidad debe tener como objetivo, la profundización de la democracia interna y externa de la universidad. Cuando se habla de democratización de la universidad debemos tener en mente la cuestión del acceso y el fin de las discriminaciones que la limitan. Pero la democratización de las universidades incluye también otras dimensiones. En tiempos recientes, la democratización externa de la universidad ha sido un importante tema de debate. La idea de la democratización externa se confunde con la responsabilización social de la universidad, porque lo que está en debate, es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad que en los últimos años se volvió un anatema, considerado como manifestación de elitismo, de corporativismo, de encerramiento en su torre de marfil, etc. Apelar a la democracia externa es una ambigüedad porque esta es realizada por grupos sociales diferentes con intereses contradictorios. Por un lado, el requerimiento viene del mercado educativo que invoca el déficit democrático de la universidad o para justificar la necesidad de ampliar el acceso a la universidad, lo que es posible mediante la privatización de la universidad, o para defender una mayor cercanía entre la universidad y la industria. En estos casos, la democratización externa implica una nueva relación de la universidad con el mundo de los negocios, y en última instancia, la transformación de la universidad en un negocio.

Mas por otro lado, la demanda para la democratización externa proviene de fuerzas sociales progresistas interesadas en la transición desde el modelo universitario al modelo pluriuniversitario; estas fuerzas proceden, sobre todo, de grupos históricamente excluidos que reivindican hoy la demo-

cratización de la universidad pública. El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa participación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito.

Este segundo llamado a la democracia externa persigue de hecho, neutralizar el primero, es decir, la privatización de la universidad. La demanda por la privatización tuvo en la última década, un impacto enorme en las universidades de muchos países, al punto que los investigadores universitarios han perdido buena parte del control que tenían sobre las agendas de investigación. El caso más relevante es la manera como se definen hoy las prioridades de investigación en el campo de la salud, donde las grandes enfermedades que afectan a gran parte de la población del mundo (malaria, tuberculosis, sida) no forman parte de las prioridades de investigación[50]. A partir del momento en que los mecanismos de autorregulación de la comunidad científica pasan a estar dependientes de los centros de poder económico, solamente una presión democrática externa podrá llevar a que los temas sin interés comercial, pero de gran impacto social, entren en las agendas de investigación.

La necesidad de una nueva institucionalidad de democracia externa es fundamental para tornar transparentes, mensurables, regulables y compatibles las presiones sociales sobre las funciones de la universidad. Y sobre todo para debatir en el espacio público de la universidad y tornarlas objeto de decisiones democráticas. Esta es una de las vías

50 La malaria tiene una incidencia exclusiva en los países del Sur. La tuberculosis tiene una incidencia trece veces mayor en el Sur que en el Norte. El Sida tiene también una incidencia superior en el Sur, pero es suficientemente perturbadora en el Norte, lo que justifica que en la vacuna contra el Sida, se invierta siete veces más de lo que se invierte en la vacuna contra la malaria. (Cfr. Archibugi e Bizarri, 2004).

de democracia participativa necesarias para la nueva base de legitimidad de la universidad. Articulada con la democracia externa, está la democracia interna. Este fue un tema destacado en los países centrales en la década de 1960 y todos los países que pasaron por períodos de dictadura, introdujeron en la segunda mitad del siglo XX formas de gobierno democrático en la universidad, después del derrocamiento de la dictadura. La presión empresarial sobre la universidad comenzó a hacer un ataque sistemático a esa democracia interna; la razón era obvia: el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores y esto no ocurre si se mantienen activos los mecanismos de democracia interna, ya que ellos sustentan la libertad académica que bloquea el paso a la proletarización. Esto es solamente alcanzable a partir de un modelo de gestión y de organización empresarial, con profesionalización de las funciones y una estricta separación entre administración por un lado, y docencia e investigación por el otro.

La democracia externa propuesta por el capital es, así, fuertemente hostil con la democracia interna. No sucede lo mismo con la democracia externa de origen comunitaria y solidaria. Por el contrario, la democracia interna puede potenciar la democracia externa y viceversa. Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público debe defender la democracia interna de la universidad por el valor que tiene en sí misma, mas también para evitar que la democracia externa sea reducida a las relaciones universidad- industria. La democracia externa puede concretizarse por ejemplo, a través de consejos sociales, social y culturalmente diversos, con participación asentada en la relevancia social y no en las contribuciones financieras, definidas a nivel territorial (local, regional), sectorial, clasista, racial, sexual. La participación en los órganos de democracia interna deberá así ser informada por los principios de acción afirmativa, incorporando a los consejos, los grupos y los intereses sociales hasta ahora

más distantes de la universidad[51]. Lo importante es que los consejos no sean una mera fachada, y para esto, más allá de sus funciones consultivas, deben tener participación en los procesos de democracia participativa que sean adoptados en el interior de la universidad.

### *5.3. Evaluación participativa*

Finalmente, la nueva institucionalidad debe incluir un nuevo sistema de evaluación que incluya a cada una de las universidades y a la red universitaria en su conjunto. En ambos casos, deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación.

Los criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos de la reforma indicados anteriormente, especialmente relacionados con las tareas de legitimación y con la valoración de las transformaciones en la producción y distribución del conocimiento y sus relaciones con las nuevas alternativas pedagógicas. Esto significa que el desempeño de los docentes y de las unidades orgánicas deben ser vistos también a la luz de estos criterios. También aquí hay que tomar la opción entre una evaluación tecnocrática y una evaluación tecnodemocrática o participativa. La primera es hoy fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional. Se trata de una evaluación cuantitativa, externa, del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, especialmente las de extensión, por más relevantes que sean en el plano social. En el caso de la investigación, se centra en lo que es más fácilmente cuantificable a través de técnicas bibliométricas que diferencian tipos y luga-

51 En Brasil, donde esta distancia es enorme, el éxito de la articulación entre democracia interna y democracia externa depende de la voluntad política y de la eficacia que orientan las medidas del campo del acceso, la investigación-acción, la extensión y la ecología de saberes. Los diferentes grupos sociales solamente estarán convencidos de las ventajas de la participación en el gobierno de la universidad, si éste tiene un retorno bien concreto.

res de publicación o de impacto de las publicaciones medido por índices de citación. En las áreas de extensión, que son más difícilmente cuantificables, se ha realizado muy poca evaluación y cuando ocurre, se tiende a privilegiar la relación universidad-industria, centrándose en criterios cuantitativos, por ejemplo, como el número de patentes.

La fijación de criterios a través de los mecanismos de democracia interna y externa, es fundamental, toda vez que ellos definen el valor del retorno de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación participativa tornan posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa. Los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones. Solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambio de favores evaluativos.

### *6. Regular el sector universitario privado*

La reforma de la universidad como bien público que acabo de delinear no será viable si los principios que la orientan, no están acompañados de dos decisiones políticas: una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacionalizada. Paso a tratar brevemente cada una de ellas.

### *6.1. La universidad privada*

En cuanto a la universidad privada, y partiendo del principio de que la universidad es un bien público, el gran interrogante es saber en qué condiciones un bien público puede ser producido por una entidad privada. Antes mencioné al sector privado como consumidor de servicios universitarios, paso ahora a centrarme en el sector privado como producto. Es un sector internamente muy diferenciado; algunos productores de servicios son muy antiguos, mientras otros, la gran mayoría, han surgido en las dos últimas décadas. Algunos de ellos tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero la gran mayoría actual busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura. Algunos son universidades con excelencia en las áreas de postgrado y de investigación; mientras otros hasta llegan a estar bajo sospecha de ser fachadas para el lavado de dinero y el tráfico de armas.

El modo como se constituyó este sector privado de educación superior diverge de país a país. Mas en los países periféricos y semiperiféricos donde había un sector público universitario, el desarrollo del sector privado se asentó en tres decisiones políticas: estancar la expansión del sector público a través de la crisis financiera; degradar los salarios de los profesores universitarios con el fin de forzarlos a buscar empleo parcial en el sector privado[52]; actuar con una negligencia benigna y premeditada en la regulación del sector privado, permitiéndole que se desarrolle con un mínimo de restricciones. De este modo, el sector privado se ahorró la formación de sus propios cuadros, aprovechándose de todo el conocimiento y formación producidos por la universidad pública. Esto significó una masiva transferencia de recursos de la universidad pública hacia las nuevas universidades privadas, una transferencia de tal tamaño y tan salvaje, que es legítimo concebirla como proceso

52 En el caso de Brasil, otro factor fue permitir la jubilación precoz, con salario integral, en las universidades públicas.

de acumulación primitiva por parte del capital universitario con la consiguiente descapitalización y desarticulación de la universidad pública. Como dije, se trató de una opción política y diferentes países tomaron opciones diferentes. Portugal es un caso paradigmático de lo que acabo de describir. España es un caso particularmente diferente[53]. Por un lado, la autonomía regional llevó a que cada comunidad autónoma quisiera crear su propia universidad, lo que produjo una enorme expansión de la universidad pública. Por otro lado, los intentos del ex primer ministro José María Aznar (1996-2004) de equiparar el tratamiento de las universidades públicas y privadas y facilitar la transferencia de recursos de las primeras hacia las segundas, fueron parcialmente frustradas por la fuerte oposición de la comunidad universitaria. Asimismo, las universidades privadas han crecido en España y en Madrid ya son mayoritarias, aunque la mayor parte de estudiantes frecuente universidades públicas[54].

Es evidente que el caso brasileño se aproxima más al caso portugués que al español[55]. Siendo así, la primera señal del verdadero objetivo de una reforma de la universidad pública estará dado por el modo como en esa reforma (o fuera de ella) se posicione el Estado frente a las universidades privadas. Si el Estado asume una actitud cómplice con lo que pasa en estas últimas, las universidades públicas podrán concluir sin más que la reforma se hace en contra de ellas, de-

53 Le debo a Juan Carlos Monedero, las informaciones sobre el caso español.

54 En España, tal como en Portugal, hay dos tipos de universidades privadas, las universidades católicas que han estado muy ligadas en España al Opus Dei, y las universidades-negocio que surgieron sobretodo en la década de 1990. Un tema no abordado en este texto es el surgimiento de un nuevo tipo de universidades vinculadas a iglesias protestantes de varias denominaciones, un fenómeno especialmente evidente en América Latina, mas también presente en África.

55 En Brasil, el primer impulso al sector universitario privado se dio en la dictadura, en la década de 1970. Pero la verdadera expansión y consolidación del mercado educativo ocurrió en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

biendo extraer las debidas inferencias. Naturalmente, los adeptos al credo neoliberal exigirán igualdad entre el sector público y el sector privado, una exigencia que evidentemente no hicieron cuando se creó el sector privado. El tratamiento preferencial que la reforma debe dar a la universidad pública no se apoya solamente en el hecho en que la universidad pública realiza funciones de interés público, que por definición no pueden ser realizadas en el mercado de diplomas universitarios. Se apoya todavía en la necesidad de corregir algunos defectos de la competencia desleal y de la apropiación indebida de recursos de la que ha sido víctima la universidad pública en las dos últimas décadas.

Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público se debe basar en este principio fundamental: compete al Estado fomentar la universidad pública y no le compete fomentar la universidad privada; la relación del Estado con esta última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y de fiscalización. En un período de austeridad financiera, no se justifica que los fondos públicos sean canalizados para el sector privado. A su vez la regulación de la universidad privada debe ser tanto indirecta como directa. La regulación indirecta ocurre con la expansión y cualificación de la universidad pública influyendo sobre la disminución del negocio universitario rentable. La situación diverge de país a país, pero en general, con excepción de Estados Unidos, el sector privado ocupa la base de la pirámide de calidad y no el tope.

La regulación directa del mercado universitario se hace con el aumento de las condiciones de autorización y acreditación en combinación con la evaluación de resultados. La acreditación debe estar sujeta a la renovación y la evaluación debe seguir los criterios de evaluación de las universidad públicas. Debe evitarse a toda costa el *dumping* social de la formación universitaria, una situación inminente en sectores saturados del mercado (por ejemplo, las carreras de derecho y de administración) y casi siempre concentrados en las regiones de mayor densidad poblacional.

La regulación estatal del mercado universitario es un tema polémico y políticamente sensible por dos razones principales. En primer lugar, el sector privado creció descontroladamente y tiene hoy un poder político muy excesivo en relación con lo que podría originarse en la calidad de los servicios que presta. Este poder político es potenciado por la acción de las agencias financieras internacionales que promueven la transnacionalización de los servicios de educación superior, ya que ella se apoya en un mercado que se quiere hacer de forma desregulada. En segundo lugar, el sector privado, cuando ocupa la base de la pirámide de calidad, tiende a prestar servicios a los hijos de las clases trabajadoras y a los grupos sociales discriminados[56]. Estos se transforman fácilmente en un arma de apoyo contra la exigencia regulatoria.

La manera de avanzar es a través de un contrato social, siempre y cuando los actores involucrados acepten los principios políticos que orientan la contratación. Se trata de un contrato diferente del que se ha establecido con las universidades públicas. En el caso de las universidades privadas con fines lucrativos, el contrato será exigido en razón de la naturaleza de los servicios prestados y el carácter mercantil de su prestación. En el caso de las universidades privadas comprobadamente sin fines lucrativos, el contrato social educativo tiene que ser diferente, combinándose lo que está en vigor para el sector público y lo que está en vigor para el sector privado no lucrativo.

### *6.2. El Estado y la transnacionalización del mercado de la educación superior*

El último principio de la reforma de la universidad como bien público, resulta del análisis que hice sobre la polarización entre globalizaciones contrapuestas que están caracterizando hoy

56 El caso brasileño presenta una particularidad en este campo, en la medida en que las instituciones privadas también son frecuentadas por un grupo significativo de clase media, en general son personas ya empleadas, con un nivel relativamente elevado de ingresos.

las relaciones internacionales. Consiste en fomentar e intensificar las formas de cooperación transnacional que ya existen y multiplicarlas en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales siguiendo principios de beneficio mutuo y por fuera del marco de regímenes comerciales. Es este el sentido de la globalización alternativa en el área de la universidad. Por razones diversas, merecen reflexión los ejemplos mencionados antes de la Unión Europea y de Sudáfrica. En los países periféricos y semiperiféricos se deben buscar sinergias regionales porque en esta escala la densificación de las redes hace más fácil y más eficaz la lucha contra la globalización neoliberal de la universidad. En el caso de los países de lengua oficial portuguesa, la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es un espacio multilateral con un enorme potencial para la transnacionalización cooperativa y solidaria de la universidad. A los países semiperiféricos de este espacio, Brasil y Portugal, les corresponde la iniciativa de dar los primeros en esta dirección: cursos de grado y postgrado en red, circulación fácil y estimulada de profesores, estudiantes, libros e informaciones, bibliotecas *on line*, centros transnacionales de investigación sobre temas de interés específico para la región, sistemas de bolsas de estudios y líneas de financiamiento de investigación destinadas a estudiantes y profesores interesados en estudiar o investigar en cualquier país de la región, etc. Este espacio regional debe articularse con el Mercosur y en general con América Latina, correspondiendo a Brasil y Portugal su articulación con España y con los países latinoamericanos y africanos para la realización de este proyecto. Esta es una alternativa exigente pero realista, fuera de la cual no será posible para ningún país de esta región resistir individualmente a la avalancha de la mercantilización global de la educación[57].

57 La brillante diplomacia brasileña de los dos últimos años abre aún otras opciones en la construcción de las redes. Me refiero a las redes entre los tres países semiperiféricos que han venido luchando por una mayor justicia social en las relaciones Norte/Sur: Brasil, India y Sudáfrica.

## *Conclusión*

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses.

La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior. Es posible que en este texto haya hecho sobresalir más las amenazas externas que las internas. Al contrario, en mi primer trabajo sobre la universidad mencionado en el prefacio, di una mayor atención a la amenaza interna. La razón de esta inflexión en el énfasis se debe al hecho de que los factores de amenaza interna antes identificados, están potenciados hoy a través de una perversa interacción, que escapa a muchos, con los factores de amenaza externa. Estoy más consciente que nunca de una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de autointerrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad y por eso es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal. Es por eso que la emergencia de un mercado universitario, primero nacional y ahora transnacionalizado, torna más evidentes las vulnerabilidades de la universidad pública y constituye una seria amenaza al bien público que produce o debería producir.

La conjunción de factores de amenaza interna y de factores de amenaza externa está bien patente en la evalua-

ción de la capacidad de la universidad para pensar el largo plazo, tal vez su característica más distintiva. Quien trabaja hoy en la universidad sabe que las tareas universitarias están dominadas por el corto plazo, por las urgencias del presupuesto, la competencia entre facultades, el empleo de los licenciados, etc. En la gestión de estas urgencias, florecen tipos de profesores y de conductas que poca utilidad y relevancia tendrían si en vez de urgencias, fuese necesario identificar y potenciar las emergencias donde se anuncia el largo plazo. Este estado de cosas, que se debe ciertamente a una pluralidad de factores, no puede con todo dejar de ser pensado en conjunción con las señales que poderosos actores sociales van dando desde el exterior de la universidad. ¿Cuál es el retorno social de pensar el largo plazo, de disponer de espacios públicos de pensamiento crítico e incluso para la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado? En la lógica del Banco Mundial la respuesta es obvia: el retorno es nulo, si existiese, sería peligroso, y si no fuese peligroso, no sería sustentable, pues estaría sujeto a la competencia de los países centrales que tienen en este dominio ventajas comparativas inequívocas. Si esta lógica global y externa no encontrase terreno propicio para ser apropiada local e internamente, no sería por cierto peligrosa.

La propuesta que presenté en este texto, está en las antípodas de esta lógica global y externa, y procura crear las condiciones para que ésta no encuentre un terreno acogedor que facilite su apropiación interna y local en cada universidad, y en cada una a su modo.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación

en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad.

Porque los aliados son pocos y los intereses hostiles al florecimiento de la universidad pública tienen hoy mucho poder en el interior del Estado, que bajo la forma de actores mercantiles nacionales y transnacionales, bajo la forma de agencias internacionales al servicio de unos y de otros, la reforma de la universidad como bien público tiene un significado que trasciende a la universidad. Como procuré demostrar, la universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y los responsables políticos deben tener siempre presente.

## BIBLIOGRAFÍA

ASMAL, Kader

2003 «Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) on Higher Education», Presentation by the Minister of Education, Kader Asmal, to the Portfolio Committee on Trade and Industry (4 Março 2003), Kagisano Issue, 3 Outono 2003, p.47-53.

ARCHIBUGI, Daniele; BIZZARRI, Kim

2004 «Committing to Vaccine R&D: A global science policy priority», SPRU *Electronic Working Paper Series*, 112, http://www.sussex.ac.uk/spru/publications/imprint/sewps/sewp112/ sewp112.pdf

BANCO MUNDIAL

2002 *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. New York: World Bank, Março 2002.

CHAUÍ, Marilena

2003 «A universidade pública sob nova perspectiva», Conferência de abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poço de Caldas, 5 de Outubro de 2003.

GIBBONS, Michael *et al*

1994 *The New Production of Knowledge*. Londres: Sage.

HIRTT, Nico

2003 «Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université», *Alternatives Sud*, X, 3, pp. 9-31.

KAJIBANGA, Victor

2000 «Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: reflexos sobre o papel do ensino superior em Angola», *Africana Studia*, 3, 137-151.

KNIGHT, Jane

2003 «Trade in Higher Education Services: the implications of GATS», *Kagisano Issue*, 3, pp. 5-37.

MEHTA, Lyla
2001 «The World Bank and its emerging knowledge empire», *Human Organization*, 60, 2, pp. 189-196.

SANTOS, Boaventura de Sousa
2000 *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa [org.]
2002a *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa*. Colecção Reinventar a Emancipação Social. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
2002b *Produzir para Viver. Os Caminhos da Produção Não Capitalista*. Colecção Reinventar a Emancipação Social. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
2002c *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.
2003 *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Colecção Reinventar a Emancipação Social. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

WACHELDER, Joseph
2003 «Democratizing Science: Various routes and visions of Dutch Science Shops», *Science, Technology & Human Values*, 28 (2), 244-273.

CAPÍTULO 2

# La universidad popular de los movimientos sociales

El trabajo de traducción analizado en mi libro *Conocer desde el Sur* (Lima, 2006: capítulo 2) es una ardua tarea que no será llevada a cabo fácilmente. Puesto que implica un proceso complejo de autoconocimiento global y autoentrenamiento dirigido a incrementar un conocimiento recíproco entre movimientos y organizaciones. La ecología de conocimientos a la que me refiero en ese libro y en el Capítulo 1 de este libro, como una de las características de una epistemología del sur, no emergerá espontáneamente. Por el contrario, debido a que confronta a la monocultura de conocimientos científicos, solo se desarrollará a través de una sociología de ausencias según la cual conocimientos suprimidos, marginalizados y desacreditados son hechos presentes y creíbles. Tal como dije, la sociología de ausencias no es una sociología convencional y no puede ser aplicada en espacios convencionales para la producción de conocimiento científico hegemónico, esto es las universidades y los centros de investigación. Lo que no significa que en esos espacios de conocimientos científicos contra hegemónicos no pueda ser producida. Por supuesto que es posible y el Foro Social Mundial se ha beneficiado de eso. Sin embargo, tales espacios no pueden producir ecologías de conocimiento, esto es, promover diálogos significativos entre diferentes clases de conocimientos (siendo la ciencia uno de ellos y uno de los más importantes en muchas instancias), identificando fuentes alternativas de conocimiento y creadores de conocimiento alternativo, experimentando con criterios alternativos de rigor y relevancia, a la luz de objetivos comunes de una transformación social emancipatoria. Las ecologías de conocimiento deben estar ligadas al contexto, situadas en conocimientos útiles incrustados en prácticas

transformativas. Por lo tanto, ellas solo pueden ser buscadas en escenarios lo más cercanos de tales prácticas, de tal manera que el protagonista de la acción social sea también protagonista de la creación del conocimiento.

En este sentido en el FSM del 2003 propuse la creación de una Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS) con el propósito de autoeducar activistas y líderes de movimientos sociales, al igual que científicos sociales, estudiosos y artistas involucrados en una progresiva transformación social[1]. La designación de «universidad popular» fue muy usada para evocar a las universidades de la clase trabajadora que proliferaron en Europa y América Latina a inicios del siglo XX, para expresar la idea de que después de un siglo de educación altamente elitista, una universidad popular es necesariamente una contra universidad. Desde el 2003 la propuesta ha sido discutida en varias ocasiones con diferentes grupos y personas involucradas en el FSM.[2] A continuación presentaré la propuesta original y una breve descripción de las iniciativas llevadas a cabo para alcanzar sus objetivos.

1 La propuesta fue publicada por primera vez en Terraviva (IBASE) el 14 de enero del 2003, pp. 78-83.

2 Fue discutida en Madrid, el 25 de abril del 2003, en la sede del ACSUR-Las Segovias con Pedro Santana, Tomás Villasante, Juan Carlos Monedero y varios otros activistas de España y de ONG latinoamericanas. En Ámsterdam el 18 de mayo, este tema se discutió en la reunión de los amigos del Transnational Institute. En Cartagena de Indias del 16 al 20 de junio, durante el Foro Social Mundial Temático de Derechos Humanos, Guerra y Narcotráfico, en un taller coordinado por Pedro Santana, Giampero Rasimelli, Moema Miranda y el que escribe. También se discutió este tema el 2 de setiembre en la sede de IBASE con Cándido Grzybowski, Moema Miranda y varios otros miembros de IBASE y Jorge Romano de Actionaid. Se habló del tema en Mumbai, en el FSM del 2004 y en Porto Alegre en el FSM del 2005, también en Roma del 13 al 15 de setiembre del 2005 en una reunión internacional convocada por Euralat, UPTER/Universitá Popolare di Roma y la Associazione ONGs Italiane. Finalmente se expuso este tema en Caracas, en el marco del FSM policéntrico del 2006.

## 1. Una propuesta para un aprendizaje colectivo transformador: La universidad popular de los movimientos sociales

### *¿Qué es y no es la UPMS?*[3]

La UPMS no es una escuela de entrenamiento de cuadros o de líderes de ONG y movimientos sociales. Aunque la UPMS está claramente orientada hacia la acción por una transformación social, ésta no apunta a ofrecer la clase de especialización y entrenamiento que es usualmente ofrecida por las escuelas. Ni es la UPMS un espacio de expertos de las ONG y los movimientos sociales. Aunque valora altamente la investigación estratégica y la reflexión, la UPMS rechaza la distancia que uno y otro usualmente mantiene con relación a la acción colectiva. El mayor objetivo de la UPMS es contribuir a crear conocimiento de una globalización alternativa tan global como la misma globalización, y al mismo tiempo promover acciones para la transformación social más conocidas y eficientes con protagonistas más competentes y reflexivos. Para alcanzar estas metas la UPMS deberá tornarse más internacional e intercultural que iniciativas similares existentes.

### *Justificación*

Como acabo de afirmar, el movimiento por una globalización alternativa es un nuevo fenómeno político enfocado en la idea

3 No hay consenso sobre el nombre que debe ser dado a la institución propuesta. Algunos consideran que el término «universidad» es elitista. Otros piensan que el término «universidad popular» implica una identificación con iniciativas de partidos comunistas y otras organizaciones de izquierda de la primera década del siglo xx. ¿Colegio, academia? ¿Universidad abierta de los movimientos sociales? ¿Universidad global de los movimientos sociales? ¿Red global de conocimientos? ¿Escuela para la ciudadanía global? Las organizaciones que decidieron en el FSM del 2005 asumir por sí mismas la tarea de crear la Universidad popular adoptaron el nombre original, añadiendo como una especie de subtítulo «Red global de conocimientos».

de que la fase actual del capitalismo global conocido como globalización neoliberal requiere de nuevas formas de resistencia y nuevas direcciones para una emancipación social. Del interior de este movimiento, producto de un largo número de movimientos sociales y ONG, emergen nuevos agentes sociales y prácticas. Ellos operan en una igualmente nueva estructura, trabajo de redes, de luchas locales, nacionales y globales. Teorías actuales de cambio social y aun las referidas a cambios sociales emancipatorios no pueden tratar de forma apropiada con esta novedad política y cultural. Esta brecha entre teoría y práctica tiene consecuencias negativas tanto para movimientos sociales genuinamente progresistas y ONG, así como para universidades, centros de investigación donde las teorías científicas sociales han sido tradicionalmente producidas. Líderes y activistas de movimientos sociales y ONG sienten la falta de teorías que les posibilite a ellos mismos reflejar analíticamente sus prácticas así como clarificar sus métodos y objetivos. Científicos sociales progresistas, estudiosos, artistas, aislados de estas nuevas prácticas y agentes tampoco pueden contribuir a esta reflexión y clarificación. Por el contrario pueden hacer las cosas aun más difíciles insistiendo en conceptos y teorías que no están adecuadas a estas nuevas realidades.

Con la propuesta de la UPMS se busca contribuir a llenar esta brecha y corregir las dos deficiencias que ésta produce. Finalmente, su objetivo es superar la distinción entre teoría y práctica propiciando encuentros sistemáticos de ambas, esto es de quienes están abocados principalmente a la práctica del cambio social con los que están involucrados en la producción teórica. Por lo tanto el tipo de entrenamiento que la UPMS prevé es por lo dos flancos. Con una mano apunta a la autoeducación de activistas y de líderes de la comunidad, de movimientos sociales y ONG, facilitándoles adecuadas estructuras analíticas y teóricas. Esto último permitirá una profundización de las reflexiones acerca de sus prácticas, métodos y objetivos, mejorando su eficacia y consistencia. En la otra

mano esta propuesta busca la autoeducación de científicos sociales, estudiosos, artistas interesados en estudiar nuevos procesos de transformación social, ofreciéndoles la oportunidad de sostener un diálogo directo con sus protagonistas. Esto hará posible identificar y en la medida de lo posible eliminar la discrepancias entre estructuras analíticas y teóricas en las que ellos fueron educados y las necesidades concretas y aspiraciones que emergen de nuevas prácticas transformativas.

La novedad de la UPMS recae en la aproximación educacional, que se proyecta desde estos dos flancos. Para lograr sus objetivos, la UPMS debe superar la distinción convencional entre enseñanza y aprendizaje, basada en las diferencias existentes entre profesor y alumno, creando de esta manera contextos y momentos para un aprendizaje recíproco. El reconocimiento de una ignorancia recíproca es el punto de partida. Y su punto final es la producción compartida de conocimientos tan globales y diversos como en sí mismos son los proceso de globalización.

Más allá de esta brecha entre teoría y práctica, la UPMS intenta enfrentar dos problemas que actualmente subyacen en todos los movimientos por una globalización contra hegemónica, alternativa. Primero, la ausencia de conocimiento recíproco que todavía existe entre movimientos, ONG, activas en la misma área temática y que operan en diferentes partes del globo. El FSM y todos los otros foros regionales y temáticos han sido instrumentos poderosos al suscitar esta necesidad así como en mostrar la importancia del conocimiento recíproco. Sin embargo dada la naturaleza esporádica y corta duración de los foros, estos no han sido capaces de cubrir dicha necesidad. Sin este conocimiento recíproco se hace imposible incrementar la densidad y complejidad de las redes de movimientos. Sin esta expansión tampoco es posible aumentar significativamente la eficacia y consistencia de las acciones de transformación más allá de lo que ya ha sido logrado. El otro problema es la falta de conocimientos compartidos entre movimientos, organizaciones activas en diferentes áreas

temáticas y luchas. Este vacío es aún más grande que el anterior e igualmente importante. Pues, como digo en el capítulo 7, es imposible una teoría general que abarque globalmente a todos los movimientos y prácticas en todas las áreas temáticas (y si ello es posible podría no ser recomendable), necesitamos crear condiciones para un entendimiento recíproco entre movimientos a través del trabajo de traducción ya expuesto. La UPMS es un taller permanente de traducción dirigido a mejorar la densidad y complejidad de las redes de movimientos en su lucha contra la globalización neoliberal.

### *Actividades*

La UPMS está constituida por tres actividades principales: actividades pedagógicas, actividades de acción de investigación para una transformación social y actividades para la difusión de competencias e instrumentos para una traducción intertemática, transnacional e intercultural.

*Actividades pedagógicas*. La UPMS será estructurada sobre las bases de talleres, dirigidos a un limitado número de activistas, líderes de movimientos y científicos sociales, estudiosos y artistas. Cada taller durará dos semanas en un horario de tiempo completo, con períodos donde alternen discusión, estudio, reflexión y dispersión.

Cada taller dispondrá de aproximadamente diez sesiones para discusiones. Activistas, líderes de movimientos y científicos sociales, estudiosos, artistas se turnarán para preparar y dirigir dichas sesiones. Los materiales de estudio serán de varias clases: narrativas orales y documentos presentados por los movimientos y organizaciones tanto de campañas y luchas exitosas como de las que tuvieron menos suerte, asimismo textos analíticos y teóricos propuestos por científicos sociales, estudiosos, piezas dramáticas[4] y objetos de arte y acti-

4 Por ejemplo el Teatro de los Oprimidos, la metodología propuesta por Augusto Boal hoy en día es usada en 70 países

vidades propuestas por artistas. Cada taller tendrá dos coordinadores, uno será activista, líder y otro será un científico, estudioso o artista. Ambos, activistas, líderes y artistas, científicos trabajarán como traductores consecutivos, siempre que sea necesario y posible.

Cada taller consistirá de dos fases, una temática y otra intertemática. La fase temática buscará profundizar el conocimiento teórico y práctico de los movimientos y organizaciones que se desenvuelven en un área determinada, ya sea en trabajo, pueblos indígenas, feminismo, medio ambiente, paz, derechos humanos, comercio justo, tierra, agricultura, derechos de la propiedad intelectual. La fase intertemática buscará generar experiencias y conocimientos compartidos entre mínimo los dos campos de acción colectiva y sus respectivos movimientos y organizaciones.

Para este efecto por lo menos dos talleres deberán ser llevados a cabo al mismo tiempo en la UPMS. La primera semana de cada taller será dedicada a profundizar el tema. En la segunda semana se reunirán los activistas, líderes y científicos sociales, estudiosos, artistas que participan en dos o más talleres.

En esta fase temática, las discusiones tratarán entre otras cosas de lo siguiente:

1. Informes y trayectorias de la organización y su acción;
2. Reflexión sobre prácticas exitosas y sobre las que no tuvieron éxito;
3. Discusión de los temas más complejos, los más sensibles
4. Discusión de objetivos, estrategias y metodologías
5. Discusión de tópicos propuestos en el ámbito de las otras dos actividades de la UPMS (ver más adelante) consideradas por los coordinadores como de particular relevancia para las ONG y movimientos que participan en los talleres.

Activistas, líderes en particular discutirán y reflexionarán sobre las bases de sus prácticas. Además de sus roles como

facilitadores de la discusión, los científicos sociales, estudiosos, artistas tendrán la tarea específica de transmitir la experiencia comparada de movimientos y organizaciones que no están presentes, pero que han acumulado conocimiento relevante. La participación social de científicos sociales, estudiosos, artistas del sur global es particularmente deseable puesto que en general tienen más experiencia en articular teoría y práctica.

Al término de esta fase temática, los participantes de los talleres definirán por consenso una serie de temas que serán discutidos con el otro taller (o talleres). Las dos, o más, series de temas –una serie por cada taller temático– será la base para la fase de talleres intertemáticos.

Concluida la fase temática, el elegido por los participantes, para elaborar el reporte, presentará un informe detallado de las discusiones y conclusiones principales. Este reporte será difundido entre todos los movimientos, asociaciones y científicos sociales, estudiosos, artistas reunidos en las redes de articulaciones de la UPMS

Becas serán disponibles para líderes de movimientos activistas y científicos sociales, estudiosos, artistas que no estén en capacidad de pagar por su participación.

*Actividades de investigación-acción para la transformación social.* Además de ser una red de conocimientos plurales, la UPMS busca constituirse en una red para la creación de conocimientos plurales. En tanto las actividades pedagógicas evolucionan, emergerán temas y problemas considerados relevantes aunque poco conocidos y entendidos. Los participantes de los talleres serán estimulados a identificar estos tópicos y problemas, remitiendo los mismos a la Coordinación de Traducción. Los tópicos y problemas seleccionados serán investigados por las redes de la UPMS a la luz de diversas metodologías participatorias.[5]

5 Una metodología podría ser la desarrollada por el Instituto de Filosofía de la Liberación (Brasil) después de la pedagogía de Paulo Freire.

*Actividades para la difusión de competencias e instrumentos de traducción.* Estas actividades consisten en la difusión de métodos de traducción y sus resultados concretos obtenidos de ellos en los diferentes talleres, concretamente en términos de nuevos conocimientos, denominaciones, conceptos, principios y métodos de acción colectiva, etcétera. Por ejemplo los conceptos de democracia, acción directa, emancipación social, socialismo, no violencia, sagacidad, *Satyagraha*, derechos humanos, *swaraj*, multiculturalismo, huelga, soberanía, revolución, *umma*, *dharma*, etcétera. Cada uno de esos temas es menos global que la globalización desde abajo. Algunos son de uso corriente dentro de un ámbito temático o regional dado pero totalmente desconocidos al interior de otros. Algunos son valorizado positivamente por algunas ONG y movimientos pero rechazados por otros. Diversos temas son adecuados en diferentes maneras para diferentes escalas de acción (local, nacional, global). Basados en el análisis de los reportes finales de los talleres, la Coordinación de Traducción propondrá criterios para valorar los límites y potencialidades de cada tema para una utilización intercultural, transnacional e intertemática. Tales propuestas serán organizadas de acuerdo a dos largos grupos: los léxicos y los manifiestos.

Los *Léxicos* comprenden temas principalmente discursivos, definiciones, conceptos, conocimientos, clasificaciones, etcétera.

Los *Manifiestos* abarcan temas predominantemente performativos: principios y metodologías de acción, instancias de articulaciones exitosas entre prácticas, etcétera.

Las propuestas serán redefinidas a través de las redes de la UPMS al igual que a través de la serie de articulaciones que abrazan una globalización alternativa, más precisamente aquellas que participan en el Foro Social Mundial.

*Organización*

La PUSM comprende dos unidades operativas: La sede central de la PUSM y las redes constituidas alrededor de la PUSM

*Sede de la PUSM*. Esta Unidad operará en un país de desarrollo intermedio (Brasil, India, Sudáfrica, México, etcétera). Comprende el Comité Coordinador, la Coordinación de Traducción y el Comité Ejecutivo. Los primeros talleres tendrán lugar en la sede central. El trabajo de articulación de redes de la PUSM también será dirigido desde este espacio.

El *Comité Coordinador* está constituido por representantes de todos los movimientos y ONG que son parte de las redes de la PUSM. Su trabajo es coordinar las actividades de la PUSM y seleccionar a los integrantes de la Coordinación de la Traducción y el Comité Ejecutivo.

Las funciones de la Coordinación de Traducción son:

1. Seleccionar los talleres y sus participantes;
2. Supervisar las actividades, ambas pedagógicas y de acción-investigación para el cambio;
3. Generar materiales para difusión así como competencias e instrumentos de traducción;
4. Otorgar becas de investigación a activistas, líderes y científicos sociales, estudiosos, artistas que no cuentan con financiamiento propio.

El *Comité Ejecutivo* se encarga de la administración de la sede central de la *UPMS*, prepara y maneja el presupuesto y se encarga de la recaudación de fondos.

La sede de la UPMS establecerá una relación de colaboración privilegiada (más concretamente en cuanto concierne a capacitación y provisión de servicios) con las cooperativas, organizaciones y movimientos de la ciudad o región de su ubicación.

*La red de la UPMS* Esta articulación comprende una gama de organizaciones y movimientos que se adhieren a la carta de principios de la UPMS y se inserta significativamente en una de sus tres actividades más importantes que le conciernen. La carta será elaborada por las ONG y movimientos sociales que se responsabilicen de la fundación de la UPMS.2.

## La UPMS, 2003-2006

La propuesta de su creación fue recibida con entusiasmo, lo cual muestra que la UPMS encarna un objetivo necesario. Algunos movimientos sociales expresaron su preocupación en cuanto a mantener a la UPMS bajo el control directo de los movimientos sociales, en razón de asegurarse que la universidad sea realmente una escuela de y no para, los movimientos sociales. Detrás de esta preocupación hubo un miedo más o menos explícito a que la UPMS pueda terminar siendo controlada por las ONG, siempre sospechosas de contar con más recursos financieros y ser políticamente menos radicales. La resistencia más fuerte proviene de organizaciones ya involucradas con similares iniciativas educacionales, tales como escuelas de cuadros, cursos de verano para activistas, escuelas de ciudadanía.

La discusión a la que se arriba deja en claro que la novedad que representa la UPMS reside en su carácter intertemático (la mayoría de iniciativas ya existentes son organizadas por movimientos temáticos) y su esfera global (iniciativas existentes tienen una esfera nacional o regional)[6]. Lejos de pretender competir con esas otras iniciativas, la UPMS quiere complementar los esfuerzos ya realizados, enfocándose principalmente en promover el diálogo a nivel global entre diferentes culturas políticas y tradiciones de activismo. En el FSM del 2005 se constituyó un grupo de aproximadamente

6 Entre las más recientes iniciativas debe destacarse la creación de la escuela Florestan Fernández para la formación de cuadros del MST. En el 2004 fue propuesta la creación de la Universidad Popular Urbana. La iniciativa vino de la Alianza Internacional de Habitantes (IAI), una de las organizaciones fundacionales de la PUSM. Los objetivos de la Universidad Popular Urbana son: (1) responder a las necesidades de investigación y reflexión acerca de la estrategia de justicia global concerniente a la construcción social de hábitat dirigidas a temas de housing; y (2) incentivar y facilitar el fortalecimiento del desarrollo organizacional de varios miembros de la IAI ( información obtenida en http://www.habitants.org/article/articleview/1100/1/208/, el 22 de enero del 2006.

sesenta organizaciones y movimientos comprometidos en poner en práctica la creación de la UPMS así como una secretaría técnica para coordinar las acciones a ser tomadas para ese efecto[7].

Una de las organizaciones a favor de esta propuesta, Euralat, se ofreció para coordinar un encuentro internacional en Roma para discutir esta propuesta más detalladamente y planear los primeros pasos hacia la creación de la UPMS. La reunión fue convenida por 26 organizaciones y tuvo lugar en Roma en setiembre del 2005.[8]

La reunión de Roma fue decisiva para dinamizar el proceso actual de creación de la UPMS. Sus objetivos, metodología y estructura fueron identificados más rigurosamente, asimismo se decidieron las primeras medidas a tomar para hacer efectiva su creación.

---

7 La secretaría fue compuesta por cinco organizaciones: CES, Centro para los Estudios Sociales; Universidad de Coimbra; Euralat, Observatorio Eurolatinoamericano sobre Democracia y Desarrollo social; IBASE, Instituto Brasileño para el Análisis Económico y Social; ICAE, Consejo Internacional para la Educación de Adultos; IPF, Instituto Paulo Freire.

8 Las siguientes organizaciones participaron en la reunión de Roma: Alianza Internacional de los Habitantes; CAFOLIS (Ecuador); Central Argentina de Trabajadores; Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Centroamérica; Centro para la capacitación judicial y legal (Mozambique); CIMAS, Grupo de trabajo de la Universidad Complutense de Madrid (Spain); Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); Consejo Internacional del Foro Mundial para la educación; Corporación Región (Medellín, Colombia); Corporación Viva la Ciudadanía (Colombia); Centro para los estudios sociales (Universidad de Coimbra, Portugal); Euralat, Observatorio Eurolatinoamericano sobre democracia y desarrollo social; Federación Colombiana de Educadores (Fecode); FIPEC, Federazione Italiana per l’Educazione Continua; IBASE; Consejo Internacional para la Educación de Adultos (ICAE); Instituto de Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Barcelona (España); Instituto Paulo Freire (Brasil); Laboratorio de Políticas Públicas de Río de Janeiro y Buenos Aires; RAAB; Red Mova (Brasil); UNISANGIL (Colombia); Universidad General Sarmiento e Instituto de Estudios Económicos (Argentina); Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; UPTER, Università Popolare di Roma.

*Objetivos*

1. Las deficiencias teóricas y analíticas de la mayoría de los movimientos sociales es bastante obvia en tanto hay una crisis de las ciencias sociales; de ahí la necesidad de un riguroso proceso de producción de nuevos conocimientos, resultantes de un diálogo construido entre movimientos sociales e intelectuales, científicos sociales democráticos así como de la sistematización de la rica e interesante experiencia de los citados movimientos.
2. Constituye un imperativo mejorar la acción política de los movimientos sociales. Su entendimiento del fenómeno contemporáneo puede ser mejorado así como su capacidad de proponer y contribuir a la construcción de un mundo y sociedad más justa. En vista de la crisis de práctica política en el mundo de hoy la pregunta que constantemente debe formularse es cómo fortalecer el impacto social y político de los movimientos.
3. La prioridad de la UPMS no es capacitar a líderes de movimientos, la cual ya es una tarea de diversas instituciones en los distintos continentes. Para estar seguros, la sistematización de la experiencia y la construcción de nuevos conocimientos deberá, necesariamente, y a su vez, contribuir a formar líderes sociales. Es muy probable que el establecimiento de estas iniciativas termine por tener un impacto positivo en los actuales programas de capacitación para cuadros y líderes sociales.
4. Movimientos sociales de muchas partes del mundo no son conscientes de la mayoría de las elaboraciones y síntesis llevadas a cabo en diversos lugares del mundo. El propósito de la UPMS es contribuir a hacer visible este trabajo.
5. La UPMS apunta a promover alianzas estratégicas no solo entre movimientos sociales entre sí sino también entre movimientos sociales e intelectuales democráticos y científicos sociales que están dispuestos también a contribuir a una transformación social. Un buen número de

intelectuales y científicos sociales que participan, están o son muy cercanos al FSM son también activistas sociales y políticos o quisieran llegar a serlo. La UPMS es un espacio excelente para tales personas.

6. También necesita ser discutido el tema de las relaciones de la UPMS con los intelectuales y científicos sociales, de la posición de la UPMS con relación a las universidades existentes, si es convencional o alternativa y particularmente con las universidades públicas.
7. La UPMS debe protegerse del etnocentrismo, ser cuidadosa de no presumir uniformidad mientras que existen significantes diferencias históricas y culturales entre los movimientos sociales y regiones. Por cuanto las identidades no son esencias inmutables sino solamente relaciones se espera que ellas cambien gradualmente junto con los cambios de conocimiento, reconocimiento mutuo y acción conjunta.

*Metodología*

1. El trabajo de traducción entre conocimientos y prácticas es el método mayor para llegar a cumplir los objetivos de la UPMS.
2. La formación de traductores, tanto dentro de los movimientos como del mundo académico, ocurre a través de diálogos confrontacionales para incentivar el proceso de acción-reflexión-acción. El objetivo último no es llegar a alcanzar un entendimiento o transparencia total mutuo. Esto va más allá de fomentar el nivel de interconocimiento y sentirse capaz de generar acciones conjuntas.
3. La lucha en un sistema hegemónico implica disputarse significados y conceptos a menudo profundamente entrañados en el sentido común, tales como los de la naturalización de la economía y los referidos al sistema político y militar. Las acciones y programas de diferentes movimientos sociales no se confrontan unas a otras en un espacio vacío. Ellas ocurren en un campo de relaciones de hege-

monía en el cual otros actores colectivos (político, social o intelectual) tienen proyectos y estrategias que son disonantes o aun antagónicos a las de los movimientos sociales. Beneficia a la UPMS reconocer y analizar esta situación, no perdiendo de vista tanto la confrontación necesaria como las posibles alianzas.

4. El trabajo de traducción no es meramente analítico y racional. Este también fomenta las emociones y afectos que permiten ir de una relación de confianza a la decisión de compartir acciones colectivas las cuales pueden eventualmente convertirse en riesgosas.

*Organización*

1. Un balance entre interacción en persona y electrónica (la sede central de la UPMS y sus redes de articulación) deben ser intentada.
2. Lo mismo debe ser aplicado para las tres clases de actividades que conforman la UPMS: actividades pedagógicas, actividades de investigación-acción para la transformación social; actividades para la difusión de competencias e instrumentos de traducción. La UPMS organizará sus actividades autónomamente. En su condición de red de articulaciones integrará en sus actividades todas las llevadas a cabo por las organizaciones y movimientos que suscriben la carta de principios. Tales actividades pueden ser cursos en escuelas, universidades, de verano, sesiones de capacitación, proyectos de investigación-acción, etcétera.
3. Si es posible, el trabajo de traducción debe ser presentado sobre bases experimentales en diálogos planeados y en marcha entre los movimientos. El objetivo es obtener información para ayudar a diseñar las actividades que la UPMS organiza autónomamente, llámese sus primeros talleres pilotos.
4. La UPMS comprende una asamblea, una secretaría técnica y un grupo de trabajo metodológico. La asamblea

está constituida por todos los movimientos, organizaciones que suscribieron la carta de principios. La tarea de la asamblea es elegir la temática y los diálogos intertemáticos teniendo en cuenta en lo posible, las exigencias concretas del FSM esto es de su consejo internacional; también definir el criterio de participación en los talleres organizados autónomamente por la UPMS y designar al secretariado técnico.

El secretariado técnico está integrado por representantes de al menos cinco organizaciones geográfica y culturalmente distintas. Su tarea es organizar las actividades de la UPMS así como administrar sus recursos. Su tiempo de duración es de dos años y tiene como límite dos periodos.

El grupo de trabajo metodológico está compuesto por personas con experiencias pedagógicas y de construcción de conocimientos en los movimientos sociales o con los movimientos sociales. Su rol es desarrollar el método de traducción: proponer temas, pedagogías y metodologías; preparar evaluaciones de los talleres temáticos e intertemáticos a ser discutidas en la asamblea.

*Plan de actividades 2006*

1. Implementar el método de traducción en el «diálogo sur-sur» que comúnmente tiene lugar entre movimientos, organizaciones que integran el SADC (Southern African Development Community) y el cono sur de Latinoamérica (Mercosur)[9].
2. Preparar el primer taller piloto de la UPMS.
3. Preparar la carta de principios.
4. Sistematizar las experiencias en marcha de autoaprendizaje colectivo y de transformación, esto es las experiencias andinas de capacitación de líderes y las ex-

9 Esta iniciativa puede ser encontrada en www.ibase.org.br.

periencias de educación popular en el ámbito de las luchas contra la FTAA y los tratados de libre comercio bilaterales en América Latina.

5. Identificar movimientos, organizaciones, interesadas en unirse a las UPMS.
6. Aceptar como una actividad de la UPMS la propuesta de organizar la «Historia de mundos posibles: competencia internacional sobre experiencias de lucha y cambio social», presentada por la Universidad Popular de Roma (*Universitá Popolare di Roma)*[10].
7. Incluir en el secretariado técnico a los representantes de movimientos y organizaciones de África y Asia designados en el FSM 2005 (sus funciones durarán hasta la primera reunión de la asamblea de la UPMS).
8. Crear la página web de la UPMS.

La UPMS está en marcha. En el corto plazo la tarea más importante y sustantiva es proseguir con el trabajo de traducción intercultural y transpolítica en el ámbito del diálogo sur-sur, con dos reuniones fijadas para el 2006. La evaluación de los resultados nos proveerá indicaciones valiosas acerca de cómo avanzar con el proyecto de la UPMS.

10 Se puede tener acceso a esta propuesta en www.upter.it.

## BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Boaventura de Sousa Santos nació en Coimbra (Portugal), el 15 de noviembre de 1940. Se graduó en el doctorado de Sociología de Derecho en la Universidad de Yale en 1973. Ahora es catedrático de Sociología en la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra, y Distinguished Legal Scholar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin, Madison. Además es director del Centro para Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, director del Centro de Documentación 25 de Abril en la misma universidad, y director de la *Revista Crítica de Ciências Sociais*.

Ha publicado extensamente sobre la epistemología, sociología de derecho, teoría postcolonial, globalización, movimientos sociales, democracia multicultural y los derechos humanos, en portugués, español, inglés, italiano, francés y alemán. Ha recibido varios premios, entre los cuales, el Premio Gulbenkian de Ciência (1996), el Premio JABUTI (Brasil) - Área de Ciências Humanas e Educação (2001), el Premio Euclides da Cunha del Unión Brasilera de Escritores de Rio de Janeiro (2004), el Premio «Reconocimiento al Mérito», concedido por la Universidad Veracruzana, México (2005), y el Premio de Ensayo Ezequiel Martínez Estrada 2006, de la Casa de las Américas en Cuba (2006).

OTRAS PUBLICACIONES DE DE SOUSA SANTOS:

- *Um Discurso sobre as Ciências*
  (Afrontamento - Porto 1988)

- *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*
  (Afrontamento - Porto 1989)

- *Estado e Sociedade em Portugal (1974-1988)*
  (Afrontamento - Porto 1990)
- *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*
  (Routledge - Nueva York 1995)

- *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*
  (ILSA, Ediciones Universidad Nacional de Colombia - Bogotá 1998)

- *Reinventar a democracia*
  (Gradiva - Lisboa 1998)

- *Globalizing Institutions: Case Studies in Regulation and Innovation* (org. con Jane Jenson)
  (Ashgate - Aldershot 2000)

- *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*
  (Afrontamento - Porto 2000)

- *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*
  (Afrontamento - Porto 2001)

- *El Caleidoscopio de las Justicias en Colombia* (org. con Maurício Garcia Villegas)
  (Ediciones Uniandes, Siglo del Hombre - Bogotá 2001)

- *Toward a New Legal Common Sense. Law, Globalization, and emanciaption*
  (Butterworths - Londres 2002)

- *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista* (org.)
  (Record - Rio de Janeiro 2002)

- *Conflito e transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique* - 2 volúmenes
  (org. con João Carlos Trindade)
  (Afrontamento - Porto 2003)
- *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (org.)
  (Record - Rio de Janeiro 2003)

- *Un discurs sobre les ciènces. Introducció a una ciència postmoderna*
  (Denes Editoral, Centro de Recursos i Educació Contínua - Valencia 2003)

- *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*
  (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos
  Universidad Nacional de Colombia - Bogotá 2003)

- *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*
  (Afrontamento – Porto 2004)

- *Democracia y participación. El ejemplo del presupuesto participativo*
  (Abya Yala – Quito 2004)

- *Democratizar la democracia: Los caminos de la democracia participativa* (org.)
  (Fondo de Cultura Económica - México D.F. 2004)

- *Luchas de emancipación en Colombia* (org. con Mauricio Garcia-Villegas)
  (Grupo Editiorial Norma - Bogotá 2004)

- *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*
  (Trotta - Madrid 2005)

- *Forum Social Mundial: Manual de Uso*
  (Icaria - Barcelona 2005)

- *Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário* (org.)
  (Record - Rio de Janeiro 2005)
- *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* (org.)
  (Record - Rio de Janeiro 2005)

- *The Rise of the Global Left. The World Social Forum and Beyond*
  (Zed Books - Londres 2006)

- *Conocer desde el Sur*
  *Para una cultura política emancipatoria*
  (UNMSM/Programa EDTG - Lima 2006)

## PROGRAMA DE ESTUDIOS SOBRE DEMOCRACIA Y TRANSFORMACIÓN GLOBAL

En un escenario de intensos cambios mundiales, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, creó en junio del 2003, en su Unidad de Postgrado, el Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Este programa ofrece un espacio para el análisis transdisciplinario del poder, la democratización y los movimientos sociales en procesos de globalización. Con este fin combinamos el análisis de la realidad actual con los debates sobre las alternativas del futuro. En las actividades se construyen diálogos entre el activismo y la reflexión académica.

El programa forma parte de redes transnacionales de reflexión crítica y radicalización de la democracia, tales como la Red para la Democratización Global (NIGD –Network Institute for Global Democratization) y la Red de Estudios de la Globalización (GSN – Globalization Studies Network). En el Perú colaboramos con diversas organizaciones sociales y promovemos la construcción y difusión del proceso del Foro Social Mundial.

Para cumplir con sus objetivos el programa ha creado la serie de libros Transformación Global, la Cátedra Democracia y Transformación Global y realizado múltiples eventos tanto dentro como fuera de la Universidad. También organizamos y participamos en actividades fuera del país. Más información sobre el Programa y sus actividades se encuentran en nuestro sitio web: www.democraciaglobal.org.